

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

MAESTRANDA: María de las Mercedes Luciani

TESIS: Metáfora y Adquisición de una Segunda Lengua

DIRECTOR: Daniel José Fernández

ISBN: 987-508-247-3

Santa Fe

Diciembre, 2001

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. LA METÁFORA: UNA VISIÓN COGNITIVA	6
1.1.1. Metáfora conceptual	7
1.1.2. Base experiencial de la metáfora	10
1.1.2.1. Teoría de la Fusión (Theory of Conflation)	11
1.1.2.2. Teoría de la Metáfora Primaria	11
1.1.2.3. Teoría Neural de la Metáfora	12
1.1.2.4. Teoría de los Espacios Mentales Combinados	12
1.1.3. Modelos Cognitivos Idealizados	13
1.1.3.1. Modelos Proposicionales	13
1.1.3.2. Esquemas de Imágenes	14
1.1.3.3. Modelos Metafóricos	14
1.1.3.4. Modelos Metonímicos	15
1.1.4. Espacios Mentales	15
1.1.5. Metáfora y Cultura	21
1.1.6. Uso Creativo de la Metáfora	22
1.2. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA: TEORÍAS COGNITIVAS	24
1.2.1. Esquema Teórico General	25
1.2.2. El Input en Contextos de Instrucción	26
1.2.3. Conocimiento Explícito e Implícito	27
1.2.3.1. Advertir	29
1.2.3.2. Comparar	30
1.2.3.3. Integrar	30
1.2.3.4. Relación entre conocimiento explícito e implícito	31
1.2.3.5. El impacto de la instrucción formal en la construcción de conocimiento explícito e implícito	34
1.2.4. Adquisición de Vocabulario: mediación cognitiva explícita	35
1.2.4.1. Aprendizaje implícito	37
1.2.4.2. Aprendizaje explícito	37
1.2.5. Conclusión.	39
2. MÉTODO	40

2.1. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
2.2. MATERIALES	44
3. RESULTADOS	49
3.1. Evaluación de los procesos reflexivos de los aprendientes acerca de las hipótesis de equivalencia entre L1 y L2. Primera actividad	49
3.2. Trabajo de campo. Primera parte	50
3.2.1. Cuestionario y comentarios de los aprendientes	50
3.2.2. Cuestionario y comentarios de las docentes a cargo de los siete grupos participantes	51
3.3. Trabajo de campo. Segunda parte	52
3.3.1. Primera actividad	53
3.3.2. Segunda actividad	53
3.3.3. Tercera actividad	53
3.3.4. Uso correcto de expresiones metafóricas	55
4. DISCUSIÓN	56
4.1. Primera etapa del trabajo de campo	56
4.2. Segunda etapa del trabajo de campo	58
CONCLUSIÓN	60

INTRODUCCIÓN

Contrariamente a lo que tradicionalmente se pensó, el lenguaje figurativo no requiere habilidades cognitivas especiales ni pertenece exclusivamente al reino de los textos literarios. Los versos de Antonio Machado: "Caminante, son tus huellas / el camino, y nada más; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar." (Machado, 1993: 239-240) son una clara muestra de creatividad y del uso del lenguaje figurativo de la lengua. Sin embargo, los seres humanos nos comunicamos a diario haciendo uso casi inadvertidamente de un lenguaje que tiene raíces metafóricas cuando decimos: *estoy en una encrucijada en mi vida; nunca le permitirá a nadie que se ponga en su camino*. Las teorías cognitivas consideran que estas expresiones son instanciaciones lingüísticas de metáforas conceptuales construidas a nivel del pensamiento. Algunas metáforas conceptuales son comunes a varias culturas y lenguas pero no todas son compartidas. Aún cuando la misma metáfora conceptual sea común a dos culturas, su estructuración y expresión lingüística pueden variar en mayor o menor grado.

Los seres humanos hacen uso de los mismos esquemas figurativos de pensamiento para expresar todo lo que constituye la experiencia humana. Ricoeur (1978) afirmó que el lenguaje metafórico es prominente en la literatura por su capacidad de evocar imágenes vívidas. Este concepto debe extenderse al lenguaje cotidiano. Las metáforas se tornan memorables pues expresan conceptualizaciones semánticamente ricas y poseen un enorme poder evocativo de imágenes vívidas y un indispensable poder explicativo y comunicativo (Gibbs, 1994). Es, quizá, por ello que los seres humanos se adueñan de ellas y las hacen parte sus palabras cotidianas.

Las razones ya expuestas, junto a la ubicuidad de la metáfora hacen que su estudio tenga gran importancia en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

El marco teórico que sustentó esta investigación se construyó a partir de conceptos didácticos y epistemológicos vertidos durante la Maestría en

Didácticas Específicas – Facultad de Humanidades y Ciencia, Universidad Nacional del Litoral – además de teorías cognitivas de lingüística y adquisición de una segunda lengua (L2).

Por lo tanto, este trabajo recoge las siguientes vertientes teóricas: las teorías vygotskianas sobre la interrelación pensamiento-lenguaje y su construcción social y las teorías cognitivas sobre la metáfora y sobre la adquisición de una segunda lengua. Situarnos en un punto intermedio entre visiones del lenguaje y la educación socio-constructivistas y cognitivas nos permite enmarcar el estudio de la creación de significados relacionándolo con la mente humana y la cultura en que ella está inmersa.

Este trabajo tiene como tema central el estudio del desarrollo de una consciencia de la metáfora (Low, 1988) y su valor en relación con el pensamiento y el lenguaje para llegar a nuevos y más altos niveles de comprensión (Edwards y Mercer, 1987). Se analiza la influencia que tiene la implementación de actividades dirigidas especialmente a explicitar el funcionamiento de los usos metafóricos de la lengua mediante la reflexión metalingüística e interlingüística para facilitar la comprensión y el uso de la metáfora en una L2.

Más específicamente, este trabajo tiene como objetivo sentar las bases para el desarrollo de una propuesta didáctica que, al dar cuenta de la existencia de las metáforas conceptuales – proyección entre dominios o modelos cognitivos en el sistema conceptual humano – y sus metáforas lingüísticas derivadas, pueda desarrollar en los aprendientes competencia metafórica – conciencia metafórica y estrategias para comprender metáforas en L2 (Low, 1988; Deignan, Gabrys y Solska, 1997; Boers, 2000, 2001). Se espera que la conciencia metafórica junto a la reflexión metalingüística e interlingüística puedan proporcionar contextos de aprendizaje que dejen transparentar las diferencias y/o correspondencias en los usos metafóricos entre la primera lengua (L1) y una L2. Así, se intentó lograr una potenciación del intake que favorezca el aprendizaje del tema como conocimiento explícito para que actúe como facilitador del conocimiento implícito de los aprendientes.

Esta tesis consta de cinco capítulos y un apéndice. El primer capítulo introduce

el Marco Teórico que ilumina toda la indagación de este trabajo. El mismo consta de dos partes: las consideraciones teóricas sobre la metáfora y las teorías sobre adquisición de una segunda lengua, analizadas, en ambos casos desde una perspectiva cognitiva. El segundo capítulo delinea el método utilizado para el diseño y aplicación de las actividades que conforman el trabajo de campo. El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos en las dos etapas del trabajo de campo. En el cuarto capítulo se analizan los resultados obtenidos con respecto a la hipótesis inicial y al marco teórico que sustenta este trabajo. En el último capítulo se plantea una conclusión final obtenida de la consideración y evaluación de la hipótesis central de este trabajo de investigación en relación con los resultados obtenidos del trabajo de campo. Finalmente, el apéndice incluye todas las actividades utilizadas en las clases y cuestionarios respondidos por los alumnos y profesores durante las dos etapas del trabajo de campo.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. LA METÁFORA: UNA VISIÓN COGNITIVA

El interés por la metáfora no es nuevo. Aristóteles estaba interesado en la relación de la metáfora con la lengua y en su rol en la comunicación. Concebía la metáfora como una comparación implícita, basada en los principios de la analogía y creía que su función era fundamentalmente ornamental (Ortony, 1993:3). Esta visión llega hasta nuestros días.

Una influencia más contemporánea en el estudio de la metáfora la constituyen los aportes de Richards con su teoría de la tensión entre términos (Richards, 1936) y Black con el desarrollo de la teoría de la interacción (Black, 1962).

La década de los años ochenta fue testigo de una reconsideración de la metáfora y metonimia y su estudio ha conquistado un lugar preponderante en la lingüística y psicología cognitivas. En su ya clásico ensayo, "The Conduit Metaphor" Michael Reddy (1979) afirma que el centro de interés en el análisis de la metáfora es el pensamiento, no el lenguaje, y que la metáfora es indispensable en la conceptualización del mundo. Desde entonces, numerosos estudios tienen como centro de interés su análisis en el marco del paradigma de la lingüística cognitiva: se considera y se estudia el lenguaje como parte de la cognición, no como una facultad autónoma y separada de las otras facultades mentales. (Lakoff and Johnson, 1981; Lakoff, 1990, 1993; Fauconnier, 1994 y 1997; Sweetser, 1991; Ortony, 1993; Gibbs, 1994; Gibbs & Steen, 1997; Cameron & Low, 1999).

El modo en que usamos el lenguaje no es nada más que la punta del iceberg de la construcción cognitiva. A medida que se construye el discurso, muchos procesos cognitivos ocurren entre bambalinas: se crean dominios cognitivos, se forjan nexos entre dominios, proyecciones abstractas comienzan a operar. El habla diaria y el razonamiento práctico están sustentados por creaciones mentales abstractas e invisibles (Fauconnier, 1997).

Por eso podría decirse que las expresiones lingüísticas no tienen significado en

sí mismas; son los detonadores que usamos para construir significado. Cuando comprendemos una elocución de ningún modo comprendemos “sólo lo que las palabras dicen”¹. Los seres humanos construimos significado a partir de las palabras, el conocimiento y los poderosos procesos cognitivos que entran en juego conjuntamente (Turner, 1991:206).

La evidencia que da sustento a la teoría contemporánea de la metáfora es ya voluminosa y se incrementa día a día con los resultados de las investigaciones en curso; proviene, además, de diversos campos de investigación: generalizaciones sobre polisemia e inferencia, generalizaciones provenientes del estudio de casos poéticos y del cambio semántico, y experimentos psicolingüísticos (Lakoff, 1993; Gibbs, 1994; Sweetser, 1991).

La lingüística cognitiva, como afirma George Lakoff (1993), cumple con dos compromisos irrenunciables que también se aplican al estudio de la metáfora: el compromiso de generalización, que busca explicar los principios que gobiernan el uso del lenguaje desde diversos puntos de vista, polisemia, inferencia, metáfora y cambio semántico; y el compromiso cognitivo, que se centra en la búsqueda de explicaciones sobre el lenguaje compatibles con los hallazgos sobre el funcionamiento de la mente humana (Lakoff, 1993: 246).

1.1.1. Metáfora conceptual

Imaginemos una relación amorosa descrita de la siguiente manera (Lakoff, 1993):

a. Our relationship has hit a dead-end street.

(Estamos en un callejón sin salida)

Esta metáfora implica conceptualizar un dominio de experiencia, el amor, mediante otro dominio diferente, viajes; es decir, una proyección conceptual desde el dominio fuente (aquí viajes) al dominio meta (en este caso, amor).

¹ Las comillas pertenecen al autor (Turner, 1991)

La proyección conceptual EL AMOR ES UN VIAJE (LOVE-AS-JOURNEY MAPPING)² constituye un conjunto de correspondencias ontológicas que caracterizan correspondencias epistémicas mediante la proyección de conocimiento de un dominio a otro; es decir, razonamos o conceptualizamos el amor usando el conocimiento que poseemos sobre los viajes. En esta proyección EL AMOR COMO VIAJE (LOVE AS JOURNEY) se utilizan las siguientes correspondencias ontológicas:

- Los integrantes de la pareja son viajeros
- La relación amorosa es el vehículo
- Los objetivos comunes de los amantes corresponden a los destinos comunes en un viaje.
- Las dificultades en la relación corresponden a los obstáculos en un viaje.

Las expresiones metafóricas en **a** más arriba (en inglés y el equivalente en español) no son casos aislados en ambas lenguas. Veamos las siguientes expresiones metafóricas que se derivan de la metáfora conceptual EL AMOR ES UN VIAJE (LOVE IS A JOURNEY):

Expresiones metafóricas en Inglés:

- Look, **how far** we've come.
- It's been a long, **bumpy road**.
- We can't **turn back** now
- We are **at a crossroads**.
- We may have **to go our separate ways**.
- The relationship **isn't going anywhere**.

² Se utilizarán mayúsculas para expresar metáforas conceptuales.

- We're **stuck**.³

Expresiones metafóricas en español:

- Esta relación **no va ni para atrás ni para adelante**. (conv.)
- Basta, esto **no va más**. (conv.)
- La relación **anda sobre ruedas**. (conv.)
- Así **no vamos a llegar a ningún lado**. (conv.)
- Es posible que la relación **siga una trayectoria positiva**. (prens.)
- Los cónyuges inician **la marcha por otro camino**. (prens.)
- Hacer más fácil **el tránsito por esta institución** (el matrimonio). (prens.)
- Las confrontaciones **impiden** que la relación **siga adelante**. (prens.)

Abreviaturas y convenciones utilizadas:

conv.: conversación

prens.: prensa escrita

negrita: expresiones relacionadas con una metáfora conceptual.

La metáfora conceptual EL AMOR ES UN VIAJE (LOVE IS A JOURNEY) evidentemente existe en ambas lenguas, inglés y español. Tomemos, por ejemplo, *we're stuck* o *no vamos a llegar a ningún lado*. Estas expresiones pueden usarse con respecto al dominio de viajes específicamente, evocando nuestro conocimiento sobre viajes y vehículos. Cuando estas mismas expresiones se usan refiriéndose a una relación de pareja, activamos nuestro conocimiento de ambos dominios y proyectamos parte de uno (viaje) al otro

³ Ejemplos sacados de Lakoff, 1993:206

(amor). La proyección constituye una metáfora conceptual y no simplemente un giro estilístico; y es, por lo tanto, compartida por la mayoría sino todos los miembros de una cultura. Incluso, como en este caso, esta metáfora es compartida por los miembros de más de una cultura. Lo que sin duda difieren en alguna medida son las instanciaciones (instantiations) ⁴ de la misma metáfora conceptual. Antes de desarrollar en más profundidad la relación entre metáfora conceptual y el mundo cultural es necesario ver dos temas esenciales para comprender la sutil y profunda relación que existe entre la cognición, el lenguaje y la cultura: la base experiencial de la metáfora, y los Modelos Cognitivos Idealizados (ICMs) (Idealized Cognitive Models, ICMs).

1.1.2. Base experiencial de la metáfora.

El sistema conceptual subyacente al lenguaje posee miles de metáforas conceptuales. Lakoff (1993) da cuenta del porqué de la existencia de tal sistema. El siguiente es uno de los ejemplos que él propone (Lakoff, 1993: 240):

La metáfora conceptual MORE IS UP (MÁS ES ARRIBA) se plasma en expresiones como:

Expresiones en inglés

- Prices **rose**.
- His income **went down**.
- Unemployment is **up**.
- Exports are **down**.
- The number of homeless people is very **high**.

Equivalentes en español

- Los precios **subieron**.
- Sus ingresos **bajaron**.
- El desempleo está **alto**.
- Las exportaciones **bajaron**.
- El número de personas sin hogar es muy **alto**.

⁴ Instanciación: este término será tomado para referirse a la explicitación de material conceptual, en este caso de metáforas conceptuales.

Lakoff (1990, 1993) postula que las metáforas conceptuales como MORE IS UP están fundadas en la experiencia (grounded in experience). Con esta idea se hace referencia a las experiencias cotidianas como verter líquido en un recipiente y ver que el nivel del mismo sube; agregar más elementos a una pila de cosas y ver que ésta crece. Estas experiencias forman parte de la vida diaria de los seres humanos. Tienen una estructura dada, por ejemplo, la correspondencia entre el dominio conceptual de cantidad y el de verticalidad: MÁS corresponde a ARRIBA y MENOS a ABAJO. Estas correspondencias en la experiencia concreta forman la base para las correspondencias en los casos metafóricos de conceptos abstractos.

En “Philosophy in the Flesh” (1999), Lakoff and Johnson proponen lo que ellos llaman la Teoría Integrada de la Metáfora Primaria para explicar el fundamento experiencial de la metáfora conceptual. La misma consta de cuatro partes:

1.1.2.1. Teoría de la Fusión (Theory of Conflation) (Johnson, C., 1997)

Para los niños pequeños las experiencias y juicios subjetivos, por un lado, y las experiencias sensoriomotoras, por otro, constituyen experiencias no diferenciadas: están fusionadas (conflated). Por ejemplo, la experiencia subjetiva del afecto aparece correlacionada con la experiencia sensorial de calidez. Durante lo que Johnson denomina el período de fusión, se construyen automáticamente asociaciones entre dos dominios. Posteriormente, durante el período de diferenciación, los niños comienzan a ser capaces de separar ambos dominios de experiencia, pero las asociaciones persisten. Estas asociaciones permiten las proyecciones conceptuales que dan origen a que se hable, por ejemplo, de una sonrisa cálida.

1.1.2.2. Teoría de la Metáfora Primaria (Grady, 1997)

Todas las metáforas complejas están constituidas por metáforas primarias. Estas tienen una estructura mínima que surge natural, automática e inconscientemente de la experiencia cotidiana mediante el proceso de fusión antes mencionado. Las metáforas complejas se forman mediante una combinación conceptual. Las experiencias tempranas comunes a todos los seres humanos dan lugar a

fusiones universales. Estas dan origen a metáforas conceptuales convencionales que también pueden ser universales o por lo menos compartidas por miembros de distintas culturas.

1.1.2.3. Teoría Neural de la Metáfora (Narayanan, S., 1997)

Las asociaciones construidas durante el período de fusión se concretan en activaciones simultáneas que resultan en conexiones neuronales permanentes. Por ejemplo, en el modelo neural diseñado por Narayanan, una metáfora primaria como MÁS ES ARRIBA (MORE IS UP) surge de la correlación neural entre operaciones sensoriomotoras (la determinación de un grado o cambio de verticalidad) y la experiencia subjetiva (el juicio acerca del grado o cambio en la cantidad). La fusión de estas dos operaciones permite la activación de sus respectivas cadenas neurales. Las conexiones se establecen tempranamente en la infancia cuando las cadenas neurales que caracterizan dos dominios en particular son coactivadas en la experiencia cotidiana⁵.

1.1.2.4. Teoría de los Espacios Mentales Combinados (Fauconnier y Turner, 1994)

Diferentes dominios conceptuales pueden ser coactivados, creando conexiones entre dominios que llevan a nuevas inferencias. Las combinaciones conceptuales (conceptual blends) pueden ser convencionales o totalmente originales. Veremos esta teoría en detalle más adelante.

Como afirman Lakoff & Johnson (1999:47) estas cuatro teorías consideradas en su conjunto tienen implicancias profundas, pues dan un fundamento científico para comprender el funcionamiento de nuestro sistema conceptual y pueden servir como fundamento para la teoría de la metáfora conceptual. Adquirimos, según estos autores, un gran sistema de metáforas primarias en forma automática e inconsciente simplemente por ser seres humanos con una mente que se relaciona permanentemente con el mundo gracias al cuerpo. Podemos

⁵ Un tratamiento detallado de estas tres teorías excede el marco de este trabajo. Ver Lakoff & Johnson (1999).

hablar de la corporeidad de la mente (the embodied mind); construimos experiencias a partir de la interpretación del mundo cultural y físico del que formamos parte.

1.1.3. Modelos Cognitivos Idealizados

Lakoff (1993) sostiene que organizamos nuestro conocimiento mediante estructuras llamadas modelos cognitivos idealizados (MCIs). La estructura de las categorías y los prototipos cognitivos son subproductos de esa organización. Cada MCI es un conjunto estructurado complejo, una gestalt que utiliza cuatro principios estructurantes: estructura proposicional; estructura de esquema de imagen; proyección metafórica; proyección metonímica.

Un ejemplo puede aclarar esta idea:

Si quisiéramos definir cualquiera de los días de la semana, como explica Lakoff (1990:68-69), sólo podemos hacerlo con respecto a un modelo cognitivo idealizado que conste de un ciclo de siete días definido por los movimientos de la tierra con respecto al sol, la semana. Este modelo no existe objetivamente en la naturaleza, sino que ha sido creado por los seres humanos. Es una representación conceptual de cómo los seres humanos concebimos la realidad. Sin embargo, no todas las culturas comparten los mismos tipos de modelos cognitivos.⁶

Lakoff propone cuatro tipos de MCIs (Lakoff, 1990): modelos proposicionales, esquemas de imágenes, modelos metafóricos, modelos metonímicos

1.1.3.1. Modelos Proposicionales

En Lakoff, (1990: 285) se afirma que estos modelos especifican elementos, sus propiedades y las relaciones entre ellos. Los modelos proposicionales no utilizan metáforas, metonimias o imágenes mentales. Los elementos que constituyen

⁶ Para una explicación detallada de cómo varían los MCIs, de la semana en una cultura diferente, ver Lakoff, 1990:68-69.

estos modelos pueden ser conceptos de nivel básico (basic-level concepts) como entidades, acciones, estados, propiedades, etc., o pueden ser conceptos caracterizados por otros modelos cognitivos. Por ejemplo, un modelo proposicional que de cuenta de nuestro conocimiento acerca del fuego incluirá el hecho que el fuego es peligroso. El otro tipo de modelo proposicional es el de escenario (scenario): un estado inicial, una secuencia de eventos y un estado final; por ejemplo, el concepto de mozo sólo se caracteriza con respecto al escenario restaurante.

Si bien los modelos proposicionales están constituidos por entidades, sus propiedades y las relaciones entre ellas, no constituyen porciones de la realidad; son modelos cognitivos, es decir, entidades mentales que pueden ajustarse a la realidad objetiva con mayor o menor fidelidad.

1.1.3.2. Esquemas de Imágenes (Lakoff, 1990:113-114, 271-280).

Son imágenes esquematizadas o conceptos espaciales - tales como los esquemas de trayectoria, de camino, de recipiente, o de parte-todo - y los esquemas orientacionales - como arriba-abajo, delante-atrás. La lógica de los esquemas de imágenes está basada en su configuración como gestalts, es decir, un todo estructurado. Estos esquemas se reflejan en el uso de la lengua. Cuando decimos está atrapado en un matrimonio infeliz concebimos la noción abstracta de matrimonio como un recipiente que tiene condiciones internas negativas y del cual es difícil o imposible salir.

1.1.3.3. Modelos Metafóricos (Lakoff, 1990: 113-114, 271-280).

Son proyecciones de un modelo proposicional o de un modelo de esquema de imagen en un dominio a una estructura del mismo orden en otro dominio. En EL TIEMPO ES ORO se establece una proyección entre el dominio del oro y el del tiempo y se aplica parte de nuestro conocimiento del oro para conceptualizar el tiempo.

1.1.3.4. Modelos Metonímicos (Lakoff, 1990: 114, 288)

Constituyen proyecciones internas a un dominio que está estructurado por un MCI. Por ejemplo, una metonimia en modelos de parte-todo, en la que la parte puede representar al todo. En *Borges es difícil de leer*, su cualidad como escritor es la que se toma en cuenta. La metonimia es una proyección interna al dominio de Borges pues se toma sólo su cualidad como escritor para representar su obra.

Los Modelos Cognitivos Idealizados poseen un status cognitivo, se usan para comprender y conceptualizar el mundo en el que vivimos. Los MCIs no constituyen una teoría mentalista pues no son meras estructuras mentales, sino la estructuración de la experiencia humana en el mundo cultural y físico.

La Teoría de los Espacios Mentales de Guilles Fauconnier está estrechamente relacionada con los Modelos Cognitivos Idealizados propuestos por George Lakoff, pues según afirma este autor, estos últimos estructuran los espacios mentales que se construyen durante el discurso.

1.1.4. Espacios Mentales

Guilles Fauconnier, desde una perspectiva cognitiva, afirma que el lenguaje es la manifestación concreta de construcciones cognitivas de alto grado de abstracción. Una característica esencial de tales construcciones cognitivas es la proyección entre dominios. Los espacios mentales son los dominios que se construyen a medida que el discurso se desarrolla para proporcionar un substrato cognitivo al razonamiento y una interfaz con el mundo (Fauconnier, 1997).

En Fauconnier (1994:16) los espacios mentales se definen como conjuntos estructurados de elementos y las relaciones entre ellos; son configuraciones conceptuales construidas en el discurso siguiendo las guías proporcionadas por las expresiones lingüísticas. Estos conjuntos pueden incrementarse y aparecer nuevos elementos y sus correspondientes relaciones. Pero más que verlos como una secuencia de conjuntos, los espacios mentales son configuraciones

conceptuales construidas on-line en el discurso (Fauconnier, 1994).

El siguiente ejemplo ha sido tomado del prefacio escrito por Lakoff y Sweetser, a la segunda edición (1994) de “Espacios Mentales”:

In this painting, the girl with brown eyes has green eyes.

(En esta pintura, la niña de ojos marrones tiene ojos verdes)

Este ejemplo plantearía una contradicción si no fuera por la inclusión de *In this painting*. Según la teoría propuesta por Fauconnier, el sintagma *In this painting* crea un espacio mental **P** referido a la pintura diferente al espacio mental **R** correspondiente al mundo real. La niña de ojos marrones en **R** se corresponde con la niña de ojos verdes en **P**. Mediante el Principio de Identificación (ID Principle)⁷ es posible aplicar la descripción de la niña en el espacio **R** a la del espacio **P** sin que se cree ninguna contradicción pues las dos descripciones se aplican a espacios mentales diferentes.

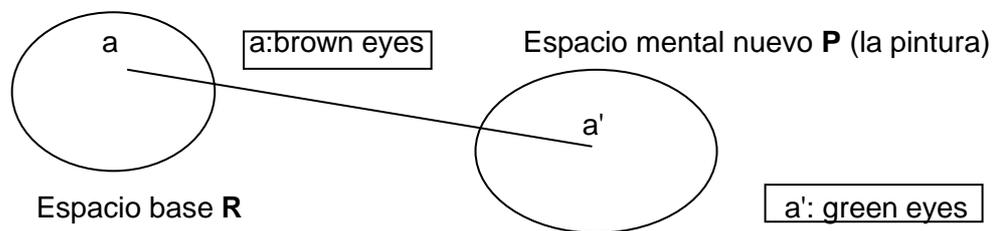


Figura 1.1: Sweetser y Fauconnier, 1996

Los elementos en los espacios mentales no son en sí mismos referentes en el sentido usual del término y las descripciones no son descripciones de elementos mentales. Si un espacio mental se ajusta parcialmente al mundo, un elemento del espacio y la descripción que se construyó del mismo, se relacionará con la realidad de diferente modo, a veces de forma compleja. En el caso más simple,

⁷ Por el Principio de Identificación se entiende que si dos objetos (en sentido general) a y b, están unidos por una función pragmática F, la descripción de a puede usarse para identificar su contrapartida b (Fauconnier, 1994:3)

un elemento se corresponderá con un elemento real, y la descripción se corresponderá con las propiedades del referente real.

La dinámica de la construcción de espacios mentales es abstracta pero directa. La idea básica implica que, cuando pensamos y hablamos, se construyen y estructuran espacios mentales determinados por la gramática, el contexto y la cultura. Se crea una red de espacios por los que nos movemos a medida que se desarrolla el discurso. Debido a que cada espacio surge a partir del otro y, ya que cada espacio puede originar varios espacios relacionados, se creará una red: comenzamos con un espacio inicial B (base), generamos un espacio nuevo M y lo estructuramos (Sweetser y Fauconnier, 1996:11).



Figura 1.2: Sweetser y Fauconnier, 1996

La dinámica de la construcción de significado que surge es la siguiente:

En cualquier punto del discurso, se han establecido uno o varios espacios mentales que están unidos entre ellos; uno de esos espacios es tomado como *punto de vista* (el espacio desde el cual, en ese punto del discurso, es posible acceder o crear otros espacios). Luego, algún espacio en particular (posiblemente el mismo que el punto de vista, pero no necesariamente) funciona como *foco*; o sea, el espacio que se estructura y al que se accede desde el espacio que funciona como punto de vista. El movimiento a través de la red de espacios se lleva a cabo comenzando por el espacio base, que proporciona el punto de vista inicial, y luego se va cambiando el punto de vista y el foco utilizando los conectores de espacios apropiados (Sweetser y Fauconnier, 1996:12).

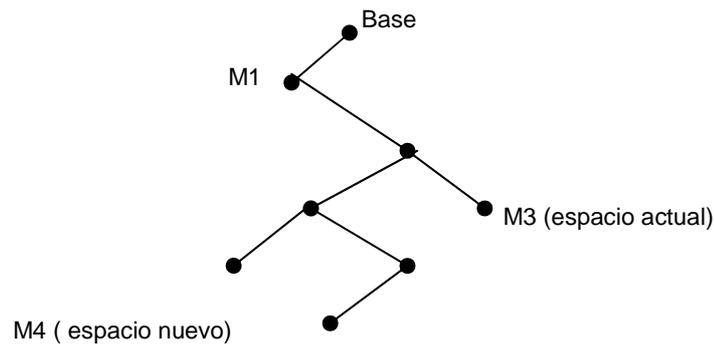


Figura 1.3: Sweetser y Fauconnier, 1996

La importancia de esta teoría radica en su poder explicativo con relación a las configuraciones del discurso y las construcciones cognitivas. Una expresión lingüística no posee significado por sí misma, sino que posee un potencial para generar significado. El desarrollo del discurso pone en juego construcciones cognitivas muy complejas: la construcción de dominios internamente estructurados relacionados unos con otros por conectores. Estas conexiones se efectúan basándose en claves lingüísticas, contextuales y situacionales (Fauconnier, 1997:37-38).

Posteriormente Fauconnier y Turner (1994) han explicado otros fenómenos conceptuales mediante la noción de espacios mentales. Fauconnier (1997:5) señala que la teoría de espacios mentales y la noción de proyecciones conceptuales (projection mappings) explican una gran variedad de fenómenos: el análisis de tiempo, referencia, presuposición, expresiones contrafactuales y, también, la metáfora y la metonimia.

La combinación de espacios mentales opera de modo que dos espacios de proyección (Input spaces) den origen a un tercer espacio, el espacio combinado (the blend). En este se proyecta la estructura de los otros espacios de modo parcial y selectivo dando lugar a la formación de un espacio combinado con estructura propia, una situación nueva. Para que se cree un espacio combinado se deben cumplir las siguientes condiciones: una proyección parcial entre los elementos de los espacios de proyección; creación de un espacio genérico que

permita la correlación entre los elementos de los espacios fuente y meta que entran a formar parte de la proyección; creación del espacio combinado en el que se proyectan y combinan los elementos de los espacios fuente y meta; la estructura emergente del espacio combinado implica nuevas relaciones entre los elementos. Veamos la Figura 4:

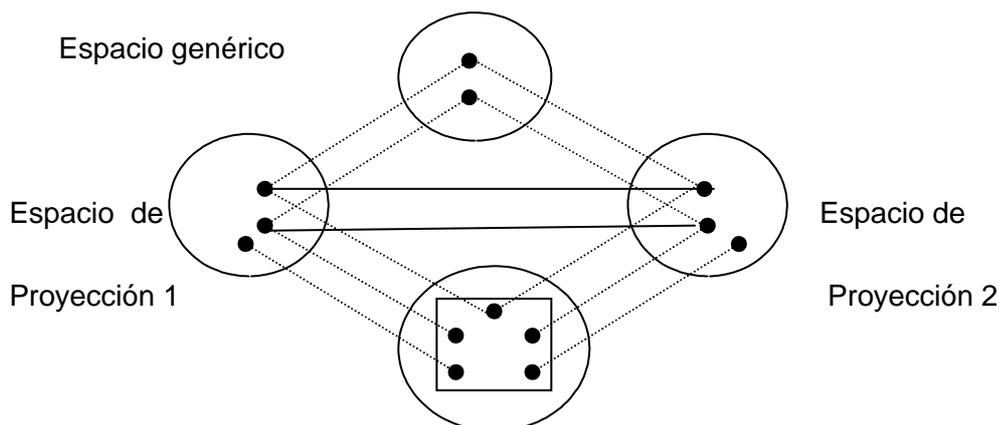


Figura 1.4: Formación de un espacio combinado (Fauconnier, 1997)

La metáfora depende estrechamente de la proyección conceptual entre dos espacios de proyección, el espacio fuente y el espacio meta. Esto hace que los espacios combinados jueguen un rol central en la metáfora conceptual. En Fauconnier (1997:168-171) se explica claramente esta operación cognitiva:

La expresión metafórica *to dig one's own grave* (cavar su propia tumba) que implica, tanto en Inglés como en castellano, que una persona está actuando de un modo que lo llevará al fracaso sin ser consciente de ello. A primera vista, esta expresión parece una proyección directa de un dominio concreto de tumbas, difuntos y funerales al dominio abstracto de tener problemas, actuar equivocadamente y fracasar. El fracaso significa estar muerto y enterrado; las acciones equivocadas que preceden y son causa del fracaso son como las acciones (cavar la tumba) que preceden al entierro. Es poco inteligente facilitar el propio entierro o fracaso; y es tonto no ser consciente de las propias acciones, especialmente cuando llevan a la propia desaparición.

Sin embargo, cuando se analiza la proyección detenidamente es posible detectar relaciones que están aparentemente invertidas. La estructura causal está invertida. Las acciones equivocadas son causa del fracaso, pero cavar una tumba no provoca la muerte. La estructura intencional está también alterada. Aquellos encargados de cavar tumbas para difuntos son totalmente conscientes de lo que hacen; mientras que aquel que figurativamente cava su tumba lo hace inconscientemente. La estructura del escenario y los roles está modificada; alguien muere y otra persona cava la tumba. Pero, en la metáfora ambos actores aparecen fusionados en un sólo agente. Además, se altera el orden de los eventos, cuando la tumba está lo suficientemente profunda, el que la está cavando muere. La estructura interna del suceso tampoco se correlaciona directamente. Es verdad que existe una relación entre la magnitud de las dificultades y las posibilidades de fracaso; pero no existe, en el espacio fuente, correlación entre la profundidad de la tumba y las probabilidades de morir.

Aparentemente, esta paradoja invalidaría el poder evocativo de esta metáfora. Pero sabemos que no es así. Fauconnier (1997:169) explica esta contradicción puntualizando que la paradoja desaparece cuando consideramos detenidamente la construcción del espacio combinado. Este espacio hereda la estructura de tumbas, cavar y funeral del espacio fuente, pero recibe las estructuras causal, intencional y la organizativa del espacio meta. Los elementos proyectados al espacio combinado no son simplemente yuxtapuestos. Más bien, el espacio combinado posee una estructura emergente específicamente creada para este caso. En el espacio combinado, se aplican todas las características que se mencionaron anteriormente como contradictorias con respecto a la realidad. Esta estructura emergente no existe en los espacios de proyección, es parte de la construcción cognitiva del espacio combinado.

Los espacios mentales construidos de este modo están internamente estructurados por Modelos Cognitivos Idealizados y, por lo tanto, se relacionan con modelos culturales. Sería conveniente analizar, entonces, su relación con la metáfora.

1.1.5. Metáfora y Cultura

La metáfora puede ser tratada desde una visión cognitiva sin ser considerada exclusivamente una representación mental interna y aislada.

No analizaremos profundamente si las metáforas conceptuales forman parte de los modelos culturales propios de una cultura dada o si simplemente los reflejan, pues este no constituye el tema central del presente trabajo⁸. Sin embargo, seguiremos los planteos de Raymond W. Gibbs, Jr. (1997), quien insiste en la inseparabilidad de la mente, el cuerpo y el mundo y, consecuentemente, en la inseparabilidad de los modelos cognitivos y culturales. Si consideramos que la cognición surge de la experiencia cuerpo-mente en situaciones culturales, podemos ver a la metáfora como una propiedad que surge de las interacciones cuerpo-mundo y no sólo de la mente de los individuos considerada una entidad aislada.

Los modelos culturales son esquemas culturales intersubjetivamente compartidos que tienen como función la de interpretar la experiencia y guiar la acción humana en la sociedad (Gibbs, 1997:153).

En psicología, el enfoque socio-cultural sostiene que es la continua internalización de información del medio cultural y la externalización de representaciones internas al medio cultural lo que produce funciones psicológicas de alto nivel (Leontiev, 1981; Luria 1976, Vygotsky, 1978, en Gibbs, 1997: 152). La cognición surge y es permanentemente reinterpretada cuando el ser humano interactúa física e intelectualmente con el mundo cultural. De aquí se desprende el sentido que este autor da al término conceptual tan frecuentemente usado al hablar de metáfora (Gibbs, 1997: 162). Es importante tener en cuenta que el mundo cultural no se concibe aquí como una realidad objetiva separada de los individuos, pues el cuerpo y la mente crean el mundo cultural del mismo modo que la cultura define la experiencia humana. Según Gibbs (1997: 162) el modo en que usamos metáforas para estructurar conceptos, tales como enojo (op.cit.: 147-151) o tiempo (op. cit.: 157) está

⁸ Para una discusión detallada ver Kövecses, 1997: 167-188)

fuertemente influenciado por la conceptualización cultural de las situaciones y por nuestra interacción con los diversos artefactos producto de la cultura. De acuerdo a esta posición la metáfora es una acción humana de carácter perceptual en contextos culturales particulares; es también uso lingüístico y una representación interna en la mente de los individuos. Por último, la metáfora conceptual en íntima relación con modelos culturales, tiene una función cognitiva importante ya que permite economizar esfuerzos de procesamiento en el uso de la lengua y en las operaciones mentales.

1.1.6. Uso Creativo de la Metáfora

Muchas proyecciones conceptuales se convencionalizan de tal manera que pueden usarse automáticamente sin necesidad de manipular las conexiones entre los espacios fuente y meta nuevamente, como puede ser el caso de *dig one's own grave*. Pero, en la vida cotidiana, cuando pensamos y hablamos construimos un significativo número de combinaciones conceptuales.

La creación de las combinaciones conceptuales apropiadas está relacionada con el contexto y el conocimiento que poseemos del tema en cuestión. Las proyecciones conceptuales pueden convencionalizarse pero también operan on-line para crear nuevos significados, constructos e interpretaciones (Fauconnier, 1997: 182).

El siguiente ejemplo, comunicado por Seana Coulson, está tomado de Fauconnier (1997: 182):

The US is in a position to exhume itself from the shallow grave that we've dug for ourselves.

Sacada de un editorial de un diario, el ejemplo comenta acerca de la situación política aprovechando la metáfora convencional *dig one's own grave*. Esta metáfora sirve de proyección conceptual de base para elaborar una nueva combinación conceptual en la que la profundidad de la tumba se proyecta en la gravedad de las dificultades, el que cava la fosa es el individuo muerto, quien resucita al ser exhumado. Además, el individuo muerto se proyecta al país. *Dig*

one' own grave ya poseía una intrincada estructura emergente. La misma sufre una mayor elaboración según los requisitos comunicativos del discurso.

La ubicuidad de los usos figurativos de la lengua es fácil de constatar en el discurso en todos los ámbitos de la experiencia - en el campo educativo, social, político, artístico, etc. (Gibbs, 1994). El uso de metáforas conceptuales convencionales sirve de base para usos figurativos creativos de gran capacidad explicativa y comunicativa.⁹

Como Fauconnier (1997:182) brillantemente expresa, comprender es crear. Comunicar es desencadenar un proceso dinámico creativo en otras mentes y en la nuestra propia.

Así, es acertado recordar las palabras de George Lakoff (1987:303) cuando afirma que comprender la experiencia a través de la metáfora es uno de los grandes triunfos imaginativos de la mente humana.

⁹ Ver el interesante tratamiento del tema que realiza Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. en *Introducción a la teoría cognitiva de la metonimia* (1999), Granada: Granada Lingvística.

1.2. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA: TEORÍAS COGNITIVAS

Abordar la indagación sobre la adquisición¹⁰ de una segunda lengua (L2) en el marco de teorías cognitivas implica considerarla un proceso cognitivo para el cual el aprendizaje lingüístico es un tipo más de aprendizaje que no difiere esencialmente del de otras áreas de conocimiento. El aprendizaje de una lengua pone en marcha los mismos sistemas cognitivos - percepción, memoria, resolución de problemas, procesamiento de información, etc. - que el aprendizaje de otros tipos de conocimiento (Ellis, 1994a).

Las teorías cognitivas se ocupan tanto de lo que el aprendiente sabe como del uso que se da a ese conocimiento. Conocimiento y uso del mismo se consideran inseparables. El centro de atención no es, por lo tanto, el conocimiento lingüístico abstracto, sino la competencia en el lenguaje (en el sentido amplio de competencia lingüística y pragmática planteado por Hymes, 1971, citado por Ellis, 1994a) y todos los procesos cognitivos involucrados para lograrla. La competencia en el lenguaje consta de diferentes etapas de desarrollo; grados de conocimiento de L2 que se modifican en el curso del proceso de adquisición (Ellis, 1994a). Es decir, nos referimos al concepto de interlengua originalmente propuesto por Selinker (1972, citado en Ellis, 1994a) y que hoy se sitúa como un concepto básico y teóricamente neutro; el sistema de conocimiento implícito que el aprendiente desarrolla y modifica sistemáticamente en el curso del proceso de adquisición de L2. Estas representaciones mentales de L2 son utilizadas por el aprendiente para la interpretación y el uso de la lengua y están sujetas a un cambio rápido y continuo (Ellis, 1994a).

¹⁰ Algunos investigadores distinguen entre *adquisición* y *aprendizaje* (Krashen, 1981). Dadas las dificultades que existen para demostrar si el conocimiento que posee un alumno ha sido adquirido o aprendido, y que otros investigadores (Bialystok, 1978, en Ellis, 1994a) consideran que existe una interacción entre ambos tipos de conocimiento (interfaz), en este trabajo se seguirá la postura de Rod Ellis (1994a) y ambos términos se usarán indistintamente a menos que se especifique lo contrario.

1.2.1. Esquema Teórico General

El esquema presentado a continuación ordena la exposición que se detalla a continuación y permite la definición de conceptos básicos que se usarán en todo el proceso de indagación sobre adquisición de L2 (AL2). Este sistema teórico ha sido propuesto por S. Gass (1988) y presenta un componente adicional sugerido por R. Ellis (1994a).

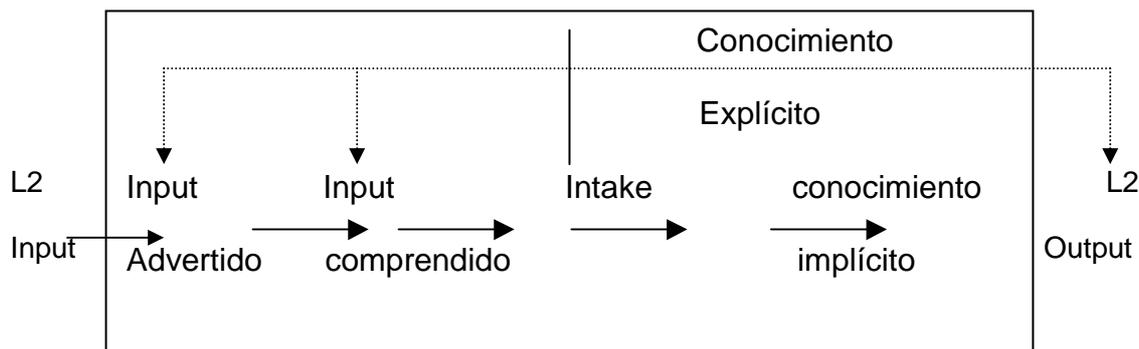


Figura 1.5: Esquema teórico adquisición de L2 (Ellis, 1994a)

El input (información sobre la lengua a la que el aprendiente está expuesto, Sharwood Smith, 1994) advertido (noticed input) constituye la primera etapa en el proceso de adquisición. Consiste en tomar conciencia de ciertas características en el input debido a su prominencia y debido al conocimiento de L2 existente. El input comprendido (comprehended input) contribuye a la comprensión del contenido del mensaje. El intake puede considerarse el input procesado y convertido en conocimiento (Sharwood Smith, 1994); input del que el aprendiente toma conciencia y, por lo tanto, almacena en su memoria temporaria. Este intake puede o no ser posteriormente asimilado a la interlengua. No todo el input advertido se convertirá en input comprendido, no todo el input comprendido se transformará en intake. Además, el intake no formará parte del conocimiento implícito del alumno hasta que no haya sido integrado. La integración del input con el sistema de interlengua del alumno es la última etapa planteada por Gass. Como ya se mencionó anteriormente, Rod Ellis (1994a) agrega un componente adicional a este sistema, el conocimiento explícito, que desarrollaremos más adelante. También aparece en este esquema teórico el output, entendido como el conocimiento de L2 que se usa en la producción.

1.2.2. El Input en Contextos de Instrucción

Existe consenso general acerca de la necesidad de comprender el input para poder aprender de él. Sin embargo, no hay evidencia concluyente acerca de la función del input como factor causal de AL2.

Por su parte, Krashen (1981, 1985, 1989) y Long (1985), citados en Ellis (1994a), sostienen que el input comprensible constituye un factor causal en la AL2. Long difiere con la teoría de la Hipótesis del Input (Krashen, op.cit.) principalmente en que considera el input interactivo más importante que el no interactivo, refiriéndose especialmente al impacto positivo de las modificaciones en las interacciones que se suceden al negociar significado. No obstante, como afirma Rod Ellis (1994a), las evidencias no confirman estas aseveraciones. La comprensión e incluso la adquisición parecieran beneficiarse de la negociación de significado - cuando el aprendiente está expuesto a un input interactivamente modificado (input no simplificado pero presentado en situaciones que proporcionan oportunidades para pedir clarificación). Incluso en estos casos se duda si es la cantidad o la calidad del input (input relevante debido a la negociación de significado) lo que tiene un impacto positivo en AL2. Además, Larsen-Freeman and Long (1991) agregan que la negociación de significado ayuda a hacer comprensible el input, proporcionando, al mismo tiempo, un input rico en elementos lingüísticos nuevos que constituyen un intake potencial.

Susan Gass (1988), por su parte, propone que es el input comprendido (comprehended input) el que puede convertirse en intake y ser importante en el proceso de AL2. Ellis (1994a, 1994b), Færch and Kasper (1986) y Sharwood Smith (1986) sostienen que los procesos de comprensión y adquisición no son los mismos por lo que no siempre comprender el input resultará necesariamente en adquisición. Sharwood Smith (1986) sugiere que el input tiene una doble relevancia (dual relevance) pues el input ofrecido a los aprendientes puede facilitar los procesos de interpretación o servir para avanzar en el desarrollo de la interlengua.

Sin desconocer los problemas planteados hasta aquí, es posible sostener que el input modificado como resultado de la mediación docente (Feuerstein, 1991)

puede transformarse en input comprendido y en intake debido a que el input - selectivamente modificado para hacer prominentes ciertos elementos - posee un efecto facilitador en los procesos de comprensión, interpretación y adquisición. Si bien la clase de L2 puede no siempre ofrecer las mejores oportunidades para la AL2, constituye una de las fuentes primarias de información acerca de L2 (Ellis, 1994b). El rol mediador del docente en contextos de instrucción puede contribuir a la transformación del input en material cognitivamente relevante para la AL2.

1.2.3. Conocimiento Explícito e Implícito

Siguiendo los planteos de Rod Ellis (1994b), distinguimos dos tipos de conocimiento internalizado por el aprendiente - conocimiento explícito e implícito.

Con respecto al lenguaje, el conocimiento explícito hace referencia al conocimiento analizado, abstracto y explicativo. Es conocimiento analizado pues existe independientemente de su uso; abstracto, en cuanto tiene la forma de generalizaciones que subyacen al comportamiento lingüístico; y explicativo en que se comprende la base lógica de este conocimiento independientemente de su aplicación. El conocimiento explícito es una representación consciente que, al ser activada, permite al aprendiente expresar su conocimiento verbalmente.

Pueden distinguirse dos tipos de conocimiento implícito: el conocimiento formular (formulaic knowledge) y el conocimiento basado en reglas (rule-based knowledge). En ambos casos se trata de conocimiento intuitivo - el aprendiente no es consciente de su existencia. Permanece casi siempre oculto, lo que dificulta conocer su modo de representación en la mente del aprendiente. El conocimiento implícito sólo se manifiesta en el uso de la lengua. En este sentido es un conocimiento procesual.

Se considera (Ellis, 1994b) que la adquisición de conocimiento explícito involucra procesos y mecanismos no especializados - funciona del mismo modo que otros tipos de conocimiento declarativo, con la intervención de procesos básicos como memorización y resolución de problemas. Los aprendientes tratan de inducir o deducir información explícita del input en L2 al que están expuestos. También,

durante la comunicación los aprendientes prestan atención consciente a alguna particularidad del input y tratan de comprenderla. Si bien no hay suficiente información acerca de cómo los aprendientes organizan sus representaciones mentales de conocimiento explícito, los buenos alumnos de lengua (Naiman et al., 1978; Pickett, 1978, según aparecen citados en Ellis, 1994b) parecen prestar atención consciente a la gramática y aprender un gran número de reglas.

Ellis aclara que existen posturas opuestas acerca de la adquisición de conocimiento implícito. Tanto Krashen (1985) como Long (1985) sostienen que el conocimiento implícito se internaliza cuando los aprendientes comprenden el input recibido. Sin embargo, esta postura ha sido cuestionada por Færch & Kasper (1986), Sharwood Smith (1986), White (1987) y Gass (1988), quienes sostienen que la comprensión puede tener lugar sin procesamiento lingüístico. El procesamiento del input basado en el conocimiento lingüístico existente y la información contextual pueden obviar la necesidad de centrar la atención en elementos lingüísticos nuevos. Además, el análisis semántico del input, donde la relación entre los elementos textuales se infiere a partir del conocimiento del mundo y las claves contextuales, es poco probable que incida en forma importante en el conocimiento implícito del aprendiente.

La hipótesis que se sustenta actualmente (Ellis, 1994b) sostiene que para que el input se convierta en conocimiento implícito el aprendiente debe realizar ciertas operaciones cognitivas: advertir (noticing) – centrar la atención en particularidades lingüísticas específicas que aparecen en el input. Comparar – comparar las características advertidas con las que típicamente el aprendiente produce en el output. Integrar – construir nuevas hipótesis a fin de incorporar las características advertidas al sistema de interlengua.

De acuerdo a las teorías actuales de AL2 (Chaudron, 1985; Gass, 1988, citados en Ellis, 1994b), el proceso mediante el cual el input se convierte en conocimiento implícito consta de dos etapas: el input se convierte en intake, involucrando las operaciones de advertir y comparar; y el proceso en el que el intake se integra al sistema de interlengua. Podemos hablar de intake cuando los aprendientes almacenan ítems en las memorias a corto y mediano plazo; hablamos de cambios en la interlengua cuando los mismos pasan a formar parte

de la memoria a largo plazo. Veamos los procesos antes mencionados en más detalle:

1.2.3.1. Advertir

Las teorías de AL2 reconocen que la intención de aprender en sí misma no es causa del aprendizaje. Gardner (1985, citado en Schmidt, 1994) sostiene que el deseo de aprender una segunda lengua es inútil en sí mismo y que los aprendientes motivados tienen mayores logros que los que carecen de motivación simplemente porque los primeros son aprendientes más activos. Por lo tanto, la intención de aprender se considera facilitadora pero no causal en el aprendizaje (Schmidt, 1994).

Si bien la intención de aprender no es crucial para el aprendizaje, sí lo es la atención que se presta al material a aprender. Schmidt (1994) nos recuerda que la atención tiene importantes funciones psicológicas y que la cantidad y calidad de la atención tienen directa influencia en el almacenamiento de material en la memoria a largo plazo así como en su recuperación eficiente. La atención también controla el acceso a la experiencia consciente. Schmidt distingue diferentes niveles de conciencia en el aprendizaje de una lengua. Percibir, que no es necesariamente consciente; advertir, que requiere atención focalizada; y comprender, que implica analizar y comparar la información recibida con la información observada en ocasiones previas. Schmidt (1990) ha propuesto que la experiencia subjetiva de advertir (noticing) es una condición necesaria y suficiente para la conversión del input en intake en AL2. Schmidt (1994) hace más comprensiva su hipótesis de advertir el input proponiendo que lo que debe ser advertido no es el input en un sentido general, sino aquellas características del input que son relevantes para el sistema que son centro de atención – para adquirir elementos fonológicos se deben atender y advertir elementos de fonología, para adquirir elementos de la pragmática, uno debe advertir formas lingüísticas y características contextuales relevantes, y así con otras áreas de AL2.

Un número de factores incentiva al aprendiente a advertir características del input: a) las demandas de la tarea planteada hace que el aprendiente enfoque su

atención en ciertas características específicas del input pues son importantes para la concreción de la actividad a realizar; b) la frecuencia de ciertas características lingüísticas que se vuelven repetitivas como resultado de la instrucción formal; c) la sorpresa provocada por características inusuales que no se condicen con las expectativas del aprendiente; d) la prominencia (saliencia) de ciertas características del input; e) las modificaciones que ocurren durante la negociación de significados a fin de manejar problemas de comunicación hacen que sea factible advertir ciertas características en el input; e) el conocimiento lingüístico existente – el conocimiento de L1 o de universales lingüísticos puede influir en que el aprendiente advierta ciertas características con mayor facilidad o antes que otras.

1.2.3.2. Comparar

Luego del proceso de advertir, ciertos elementos y reglas nuevas en el input se convertirán en intake si los aprendientes notan la diferencia entre estas características y su representación de interlengua ya existente. Schmidt & Frota (1986, citado en Ellis, 1994a y 1994b) proponen su hipótesis del déficit cognitivo (cognitive gap hypothesis). Estos autores sostienen que la presencia de un déficit cognitivo entre el input y la interlengua del aprendiente y, esencialmente, el hecho de notar ese déficit en su sistema de conocimiento crea las condiciones necesarias para que la adquisición tenga lugar. Schmidt & Frota sugieren que el proceso de tomar conciencia de un déficit cognitivo (noticing-the-gap) es un proceso consciente y que es esencial para que el input se transforme en intake.

1.2.3.3. Integrar

La etapa final en el proceso de adquisición que lleva a cabo un aprendiente es la de integrar – usar la información que se ha convertido en intake para modificar el sistema de interlengua. Gass (1988) propone que la modificación de la interlengua puede adoptar dos formas diferentes: los aprendientes reconsideran sus hipótesis y, consecuentemente, modifican su conocimiento implícito de L2; o guardan algunos elementos almacenados para que puedan ser incorporados a su sistema de interlengua en el futuro. El intake no se vuelve parte del sistema de interlengua automáticamente, aparentemente ocurre cuando el aprendiente

está listo para realizar el proceso de integración. Esta integración de nuevo material cognitivo será más fácil si no importa una reorganización del sistema de conocimiento ya existente.

1.2.3.4. Relación entre conocimiento explícito e implícito.

De acuerdo al planteo no-interfácico (non-interface) de Krashen (1981), se almacenan el conocimiento explícito e implícito separadamente y no poseen ninguna relación. El conocimiento explícito no puede devenir en implícito no importa cuanta práctica se dedique a ello, ni el conocimiento explícito de una regla gramatical es la causa de la adquisición de conocimiento implícito de la misma regla. Esta posición ha sido rechazada por, por ejemplo, Ellis (1990, 1994a, 1994b), Sharwood Smith (1981), O'Malley, Chamot & Walker (1987). El problema de una posición en favor de una interfaz entre los dos tipos de conocimiento, que permite la conversión de conocimiento explícito en implícito y viceversa, es, como explica Ellis (op.cit.) que, en ocasiones se homologa explícito-implícito con la distinción entre controlado-automático. Se homologa el control del procesamiento con el conocimiento explícito y el procesamiento automático con el conocimiento implícito, siendo tal ecuación inexacta como lo demuestra Ellis (1994b) en la Figura 6.

Tipos de conocimiento	Tipos de Procesamiento	
	Controlado	Automático
Explícito	Una regla explícita nueva se usa conscientemente y con esfuerzo deliberado.	Una regla explícita vieja se usa conscientemente pero con relativa velocidad.
Implícito	Una regla implícita nueva se usa inconscientemente pero su acceso es lento.	Una regla implícita completamente adquirida se usa sin conciencia y sin esfuerzo.

Figura 1.6: Tipos de Conocimiento (Ellis, 1994b)

Ellis (1994b) postula que los procesos controlados y automáticos pueden presentarse con o sin conciencia de su existencia. A la vez, se asume que tanto el conocimiento explícito como el implícito pueden estar representados en la mente del aprendiente como procesos controlados o automáticos.

Mientras que las posiciones extremas son objetables, la aceptación de una postura intermedia parece aceptable. El modelo de interfaz débil (weak interface position) propuesto por Ellis (1994b) se esquematiza del siguiente modo:

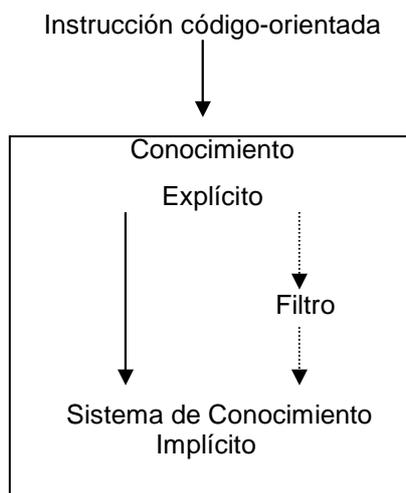


Figura 1.7 Modelo de Interfaz débil

Esta posición propone lo siguiente:

El conocimiento explícito puede convertirse en conocimiento implícito en el caso de reglas gramaticales no sujetas a etapas de desarrollo de la interlengua (non-developmental grammatical rules).

El conocimiento explícito puede convertirse en conocimiento implícito en el caso de reglas sujetas a etapas de desarrollo de la interlengua cuando el aprendiente haya alcanzado la etapa de adquisición adecuada que le permite integrar la nueva regla al sistema de interlengua.

El concepto inverso al anterior también se cumple – el conocimiento explícito no se puede convertir en conocimiento implícito cuando no se ha alcanzado la etapa de desarrollo adecuada.

No todo el conocimiento se origina como conocimiento explícito, en muchos

casos comienza su construcción como conocimiento implícito.

La instrucción formal ayuda a que el aprendiente logre un mayor control sobre el conocimiento de L2 y a automatizar tanto el conocimiento explícito como el implícito.

La relación entre los sistemas de conocimiento explícito e implícito son de crucial importancia. En el modelo de interfaz débil, se considera que el conocimiento explícito desempeña un papel importante en el desarrollo del conocimiento implícito como se esquematiza en la Figura 8 (Ellis, 1994a, 1994b).

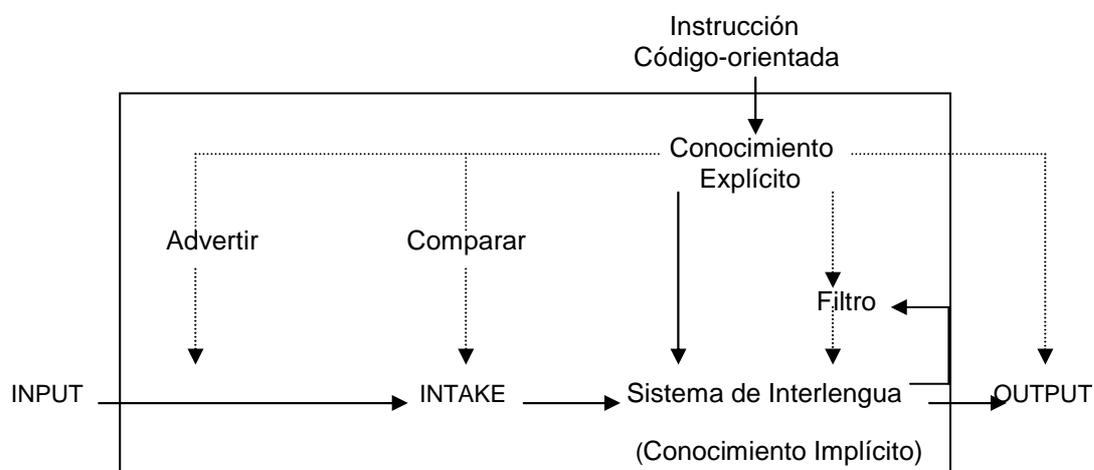


Figura 1.8. Importancia del conocimiento explícito en la adquisición L2 (Ellis, 1994b).

Como Ellis (1994b) detalla, en primer lugar, el conocimiento explícito puede ayudar al aprendiente a advertir características o elementos del input que, de otro modo, podrían pasar inadvertidos, permitiéndole generar hipótesis con respecto a formas/funciones lingüísticas nuevas (Schmidt, 1990; Ellis, 1994a, 1994b). El aprendiente puede advertir un elemento lingüístico nuevo en el input si posee conocimiento explícito; estará, además, mejor equipado cognitivamente para ello. Segundo, el conocimiento explícito facilitará el proceso por el que el aprendiente advierte el déficit cognitivo entre el input y su interlengua. Como consecuencia, el aprendiente estará más capacitado para comparar lo que han advertido en el input recibido con su propio output basado en su sistema de interlengua. También, se considera que el conocimiento explícito sensibiliza al

aprendiente de manera que pueda llevar a cabo un mejor análisis del input. Por lo tanto, el conocimiento explícito puede contribuir indirectamente al desarrollo de la interlengua al actuar como soportes (hooks) de los cuales se sostiene el conocimiento implícito que se construye posteriormente (Lightbown, 1985). No existe certeza de si el aprendiente usará en todos los casos su conocimiento explícito para facilitar las operaciones de advertir y notar, de allí que estas relaciones aparezcan con líneas punteadas en la figura 8. El conocimiento implícito ya existente puede funcionar como un filtro (figura 7 y 8) que permite la incorporación sólo de aquel conocimiento que el aprendiente esté listo para integrar a su sistema de interlengua. Por eso, puede decirse que el conocimiento explícito tiene un efecto tardío más que inmediato en la interlengua de los aprendientes. Finalmente, se debe tener en cuenta que el conocimiento explícito no constituye un sustituto del conocimiento implícito. El éxito final en el proceso de adquisición depende de la construcción de conocimiento implícito, proceso que obviamente puede potenciarse con el desarrollo de conocimiento explícito.

1.2.3.5. El impacto de la instrucción formal en la construcción de conocimiento explícito e implícito.

Para R. Ellis (1994a) la instrucción formal – que trata de dirigir la atención del alumno a propiedades específicas de L2 para que las aprenda – puede tomar la forma de un tipo de instrucción dirigida a incentivar la conciencia metalingüística del alumno. Este término se refiere al intento de ayudar al alumno a comprender, por ejemplo, una estructura gramatical y aprenderla como conocimiento explícito. Un concepto alternativo sería *potenciación del intake* (intake enhancement) (Sharwood Smith, 1991, citado en Ellis, 1994a).

La idea planteada por Ellis, reflexión metalingüística, difiere del tradicional concepto de práctica lingüística en que esta última implica que el aprendiente produzca oraciones que contengan la estructura que se está enseñando repetidamente y correctamente. Por el contrario, la reflexión metalingüística con respecto a un determinado input no implica necesariamente que el aprendiente produzca la estructura en cuestión, sino que la comprenda y pueda formular una representación cognitiva de su funcionamiento. Además, mientras la práctica

tiene como objetivo el desarrollo del conocimiento implícito de una regla, las actividades dirigidas a la reflexión metalingüística apuntan al desarrollo del conocimiento explícito. Ellis (1994a) propone varios argumentos que fundamentan la incorporación de la reflexión metalingüística en contextos de instrucción. No exige producción por parte del aprendiente, por lo menos no en la medida requerida por las actividades típicamente propuestas por la práctica tradicional y está dirigida al desarrollo del conocimiento explícito más que al implícito por lo que no se opone a las nociones de orden y secuencia de adquisición. Por su parte, Schmidt (1994) puntualiza que aquellos enfoques que den prominencia a la reflexión metalingüística del input sirven como facilitadores en el proceso de adquisición. La atención al input – no meramente exposición a un input comprensible – es una condición necesaria para el aprendizaje de conocimiento explícito y puede ser tanto necesario como suficiente para el conocimiento implícito. No hay aprendizaje sin atención al estímulo recibido.

La Hipótesis de Atención Selectiva (Selective Attention Hypothesis) (Lightbown, 1985; Gass, 1991; Long, 1983, citados en Ellis, 1994a) afirma que la instrucción formal ayuda a que se produzca una internalización a largo plazo de reglas como resultado de prácticas dirigidas a que el alumno advierta características prominentes del input. La instrucción no hace que se produzca la adquisición total de lo que se enseña sino que prepara el terreno para su posterior adquisición. Incentiva al aprendiente a prestar una atención selectiva a las relaciones entre forma y significado en el input. Proporciona, además, las herramientas necesarias para que el alumno pueda realizar el proceso de reestructuración que el desarrollo de su interlengua exige. También, puede funcionar como una herramienta en la tarea interpretativa, ayudando a advertir y comprender característica del input, paso necesario para lograr una potenciación del intake.

1.2.4. Adquisición de vocabulario: mediación cognitiva explícita

¿Qué procesos están involucrados cuando se aprende una palabra? Es necesario, en primer término, reconocerla como una palabra e integrarla a nuestro lexicón mental. Nick Ellis (1994) explica que existen varios lexicones

especializados para diferentes canales de input/output (I/O) pues es necesario llevar a cabo diversas operaciones cognitivas: reconocer los nuevos patrones de sonido (lexicón auditivo para input), los nuevos patrones ortográficos (lexicón visual para input); articular oralmente la palabra utilizando el programa motor necesario para su pronunciación (lexicón oral para output), escribir la palabra mediante las especificaciones de su secuencia ortográfica (lexicón ortográfico para output). Se deben aprender sus propiedades sintácticas y su estructura léxica. Además, es necesario aprender su conceptualización para poder situarla en el sistema conceptual total. Finalmente, se aprende la proyección de las especificaciones I/O a los significados semánticos y conceptuales.

Nick Ellis (1994) afirma que existe una disociación en el aprendizaje de vocabulario por la cual los aspectos de comprensión y producción se basan en aprendizaje implícito, mientras que el significado y la mediación semántica involucran procesos explícitos y conscientes.

Se cuenta con evidencia suficiente para afirmar que la adquisición incidental de vocabulario es una realidad tanto en L1 como en L2. Los aprendientes no reciben instrucción formal en L1 para la gran mayoría del vocabulario que aprenden – la mayor parte se aprende en contexto (Miller & Gildea, 1991; Sternberg, 1987, citados en Ellis, 1994). Una hipótesis de aprendizaje implícito de vocabulario sostendría que una palabra se aprende en una forma totalmente inconsciente como resultado de un proceso de abstracción realizado a partir de repetidas exposiciones a esa palabra en un amplio rango de contextos (Ellis, 1994).

Sin embargo, los seres humanos son activos procesadores de información. Por lo tanto, el hecho que el vocabulario aprendido no sea el producto de instrucción formal no significa que los procesos realizados sean todos de naturaleza inconsciente. Una hipótesis de aprendizaje explícita de vocabulario sostendría que la adquisición de vocabulario se beneficia de otros procesos: advertir vocabulario nuevo, centrar la atención en los nuevos ítems, además de utilizar diversas estrategias para inferir su significado del contexto. También se debe considerar el uso de estrategias metacognitivas para recordar los nuevos ítems y las estrategias de repetición y asociación para consolidar los mismos (Ellis,

1994).

Nick Ellis (1994, 1997) revisa los hallazgos en psicología y lingüística y saca conclusiones importantes que arrojan luz sobre los procesos involucrados en el aprendizaje de vocabulario:

1.2.4.1. Aprendizaje implícito

Toda aquella persona que aprenda una L1 y L2 debe adquirir el I/O (Input/Output) del vocabulario nuevo: fonemas y patrones fonológicos y grafemas y sus patrones de combinación ortográfica. La adquisición de la forma de las palabras y sus regularidades depende del aprendizaje implícito. Del mismo modo que otros sistemas sensoriales o motores, los módulos de input y output trabajan automáticamente y se modifican mediante la práctica - frecuencia, regularidad y proximidad temporal. Por lo tanto, en lo que respecta a las formas superficiales del lenguaje, la adquisición de vocabulario está dentro del dominio del aprendizaje implícito. Esto no significa que se niegue el impacto que pueda tener el aprendizaje explícito para potenciar y apoyar los procesos de aprendizaje implícitos; por ejemplo, el uso del conocimiento declarativo en la automatización de las habilidades aprendidas.

1.2.4.2. Aprendizaje explícito

La función de las palabras es el significado y la referencia. La proyección del I/O a las representaciones semánticas y conceptuales constituye un proceso cognitivo de mediación que depende del aprendizaje explícito. Este proceso es altamente permeable a la influencia de la profundidad con la que se elabore la información recibida y de la integración con el conocimiento semántico y conceptual (Ellis, 1994, 1997).

La experiencia se conceptualiza de diferente modo en distintas culturas, por lo que la correspondencia entre una palabra y una idea en una lengua no se cumple en otra. Las palabras que se usan para expresar colores, divisiones del día y parentescos, por ejemplo, son campos semánticos que se organizan de diferente manera en distintas lenguas. Aprender una palabra nueva en una L2

tendrá un grado de dificultad variable dependiendo de si existe una correspondencia de 1:1 entre la palabra en L1 y su equivalente en L2, o si el mismo campo conceptual está expresado por diferentes campos léxicos en ambas lenguas (Carter & McCarthy, 1988, citado en Ellis, 1994). Ijaz (1986, según aparece en Ellis, 1994, 1997) afirma que los aprendientes de L2 se apoyan en la hipótesis de equivalencia semántica que facilita la adquisición de significados léxicos cuando esta se reduce a aprender el léxico que representa conceptos ya conocidos, pero dificulta la adquisición de vocabulario que no tiene correlación conceptual y semántica en L1 y L2.

La reflexión metalingüística sobre las hipótesis de equivalencia ciertamente ayuda al aprendiente a potenciar sus procesos cognitivos de comprensión, inferencia, asociación y consolidación de nuevo vocabulario. Un nivel profundo de elaboración (deep level processing) y la mediación semántica se cuentan entre las estrategias cognitivas que potencian la adquisición de significados (Ellis, 1994, 1997). El procesamiento de información se mueve desde un nivel sensorial de análisis hasta el enriquecimiento semántico. La persistencia en la memoria se correlaciona directamente con la profundidad de análisis cuanto más profundo el nivel de análisis, más asociaciones elaboradas y de larga duración se conseguirán.

El significado de una palabra puede ser semántico con relación a otras palabras o proposiciones o puede ser conceptual en cuanto a su relación con los recuerdos de experiencia de la percepción de los referentes de las palabras (Ellis, 1994). Otra forma de procesamiento o elaboración profunda son la mediación con imágenes y la mediación semántica. Aquellas palabras que pueden representarse con imágenes son más significativas y, consecuentemente, más fácilmente recuperables de la memoria. La evocación de una imagen promueve la formación de representaciones de larga duración y favorece la formación de relaciones (linkages) L1-L2 (Ellis, 1994, 1997). Por su parte, la mediación semántica que comprende estrategias de procesamiento semántico, tales como campos semánticos, palabras claves, o procesamiento elaborado, hace que se centre la atención en el significado y se logre una integración con sistemas semánticos preexistentes y, por consiguiente, retención y capacidad de recuperación potenciadas (Ellis, 1994, 1997).

1.2.5. Conclusión

La clase se transforma en un ambiente de aprendizaje efectivo en tanto proporcione una amplia gama de oportunidades para el desarrollo integral de los aprendientes. Esto significa que es posible activar y potenciar las capacidades cognitivas y metacognitivas de los aprendientes para la creación de conocimiento tanto implícito como explícito. El rol mediador del docente (Feuerstein, 1991) y la reflexión metalingüística (Ellis, 1990, 1994a, 1994b) se constituyen en ejes potenciadores y facilitadores de la construcción de conocimiento. En este ámbito los aprendientes poseen control sobre sus propios procesos de aprendizaje de una lengua (Williams & Burden, 1997) con un profundo impacto en la motivación para involucrarse en este proceso en forma continua.

2. MÉTODO

Este trabajo recoge las siguientes vertientes teóricas: las teorías vygotskianas sobre la interrelación pensamiento-lenguaje y su construcción social y las teorías cognitivas sobre la metáfora y sobre la adquisición de una segunda lengua. Situarnos en un punto intermedio entre visiones del lenguaje y la educación socio-constructivistas y cognitivas, nos permite enmarcar el estudio de la creación de significados relacionándolo con la mente humana y la cultura en que ella está inmersa.

El significado está profundamente arraigado en la experiencia cognitiva humana: experiencia del mundo cultural, social, mental y físico (Sweetser, 1991: 12). El estudio del significado indispensable para comprender la metáfora y su rol en la adquisición de una L2 queda enmarcado en una visión experiencial o vivencial (experientialist approach) (Lakoff, 1990): que intenta caracterizar la creación de significado en relación con la mente inmersa en la cultura. El mundo real existe, pero nuestro único acceso a él es a través de nuestra experiencia, tanto física como cultural (Lakoff, 1990; Sweetser, 1991). La mente humana tiene la capacidad de crear significados en contextos de interacción inmersos en el mundo cultural. La cultura proporciona el marco indispensable para que la mente funcione con características que la distinguen como humana (Bruner, 1997: 21-22). Dentro de esta concepción teórica, es posible decir que la función de la metáfora es extender las capacidades comunicativas y conceptual humanas. "Las metáforas son en realidad ventanas a los sistemas de pensamiento que son relevantes y centrales en una cultura dada" (Cacciari, 1998). Cuando estudiamos o enseñamos una L2, accedemos a un nuevo sistema de pensamiento.

La indagación sobre la metáfora y el diseño de las actividades que forman parte de la propuesta didáctica de este trabajo se enmarcaron en una visión del lenguaje en uso. Una postura cognitivo-pragmática permite una visión totalizadora del fenómeno de la metáfora (Cameron and Low, 1999). Es necesario estudiar el lenguaje en uso en interacciones comunicativas, una postura epistemológica que trascienda el paradigma cognitivo de procesamiento de información, pues los seres humanos procesan significado, utilizando su

imaginación, creencias y experiencias previas (Lowe, 1996; Rose, 1993 citados en Cameron, 1999). Esta visión de lenguaje en uso evita un enfoque parcial de la construcción de significado, dando lugar a la interrelación de lo cognitivo con lo social como parte integral de la teoría y del análisis de datos (Cameron, 1999). Es posible así, operacionalizar la investigación sobre la metáfora en el marco del análisis del discurso y de las demandas cognitivas de construcción de significado. En consecuencia, se diseñaron las actividades constitutivas del corpus a investigar en contextos de discurso específicos a fin de que la naturaleza contextual del lenguaje en uso funcione como un elemento facilitador en el desarrollo de la competencia metafórica necesaria para la comprensión y adquisición del lenguaje metafórico en contexto de instrucción.

El trabajo de campo constó de dos partes. La teoría etnográfica de investigación sirvió de sustento teórico-metodológico al trabajo de la primera etapa, que siguió los lineamientos de un análisis de tipo cualitativo-interpretativo. La segunda parte del trabajo de campo se basó en una metodología de tipo cuasi-experimental, con un análisis de tipo cuantitativo-interpretativo.

2.1. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las actividades y registros del trabajo de campo completo se llevaron a cabo en la Asociación Argentina de Cultura Inglesa de Santa Fe. Los 82 participantes de la investigación durante la primera etapa del trabajo de campo, que tuvo lugar durante el segundo ciclo lectivo (agosto-noviembre) del año 2000, estaban distribuidos en tres niveles de competencia y se preparaban para rendir los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge, UK: FCE (First Certificate of English), CAE (Certificate of Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency in English). Los 82 participantes de ambos sexos, tenían español como L1. Para los 3 grupos de FCE, los sujetos tenían un rango de edad entre 16 y 38 años, con 1 alumno de 38 años y los restantes entre 16 y 25 años. Los 2 grupos de CAE, contaban con alumnos cuyas edades oscilaban entre los 15 y 40 años, con 1 alumno de 15 años, 2 de 40 años y el grupo restante entre 17 y 26 años. Los 2 grupos de CPE, estaban formados por alumnos con un rango de edad entre 17 y 42 años. Todos los alumnos fueron informados acerca de su participación en una investigación didáctica y se aseguró su anonimato.

Cuarenta y dos alumnos del total de alumnos participantes, pertenecían a tres cursos preparatorios para FCE (UCLES Main Suite¹¹: nivel 3), nivel avanzado según la clasificación de ACTFL Proficiency Guidelines (American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines) (Omaggio, 1986). Los sujetos pertenecientes a este nivel de competencia son capaces de satisfacer los requisitos de las situaciones cotidianas y las demandas escolares y laborales de rutina. Pueden manejar, con confianza pero no con facilidad, situaciones sociales complicadas, tales como presentar quejas o disculpas. Pueden iniciar, sostener y llevar situaciones comunicativas cotidianas a una conclusión satisfactoria. Están capacitados para narrar y describir en detalle; pueden producir discurso cohesivo y coherente. Las limitaciones en su competencia lingüística están compensadas por estrategias comunicativas, como por ejemplo la capacidad del aprendiente de utilizar paráfrasis cuando desconoce los términos exactos.

Veintitrés participantes pertenecían a dos cursos preparatorios para CAE (UCLES Main Suite: nivel 4), nivel avanzado + según ACTFL Proficiency Guidelines. Los sujetos representativos de este nivel son capaces de satisfacer los requisitos de una amplia variedad de situaciones cotidianas, académicas y laborales. Pueden intercambiar ideas con respecto a temas relacionados con intereses o campos del conocimiento especiales. Demuestran capacidad para expresar opiniones, explicar detalladamente y plantear hipótesis. Son capaces de utilizar estrategias comunicativas compensatorias con seguridad. Utilizan vocabulario y entonación efectivamente para comunicar sutilezas del mensaje. Demuestran una notable fluidez y soltura en las situaciones comunicativas.

Los 17 participantes restantes pertenecían a dos cursos preparatorios para CPE (UCLES Main Suite: nivel 5), nivel superior según ACTFL Proficiency Guidelines. Los sujetos en este nivel son capaces de participar efectivamente en situaciones formales e informales sobre temas prácticos, sociales profesionales y abstractos. Pueden referirse a campos de competencia o interés especiales con naturalidad

¹¹ UCLES: University of Cambridge Local Examination Syndicate, United Kingdom. UCLES Main Suite: serie principal de exámenes de inglés general que consta de 5 niveles (FCE Handbook, 1996).

y logran fundamentar sus opiniones y realizar hipótesis usando estrategias discursivas semejantes a un nativo de la lengua. Sin embargo pueden tener dificultades para discutir con profundidad temas sumamente abstractos o poco familiares. Los hablantes en este nivel, dominan una amplia variedad de estrategias interactivas y discursivas; por ejemplo, la capacidad de distinguir entre ideas principales y secundarias mediante el uso de claves sintácticas, léxicas y fonológicas. Cometten sólo errores esporádicos en estructuras infrecuentes o muy complejas, pero los errores no interfieren con el mensaje comunicado.

Seis profesoras, a cargo de los cursos antes mencionados, participaron de esta etapa del trabajo de campo. El total de docentes participantes eran profesoras titulares de la Asociación Argentina de Cultura Inglesa y examinadoras orales para la Universidad de Cambridge; contaban con 15 años de experiencia en la docencia como mínimo. Las docentes fueron convenientemente informadas acerca del objeto de estudio, de las actividades a realizar y acordaron seguir los lineamientos de las mismas.

La segunda etapa del trabajo de campo, también realizada en la Asociación Argentina de Cultura Inglesa de Santa Fe durante Abril-Junio de 2001, tuvo 4 cursos preparatorios para FCE (UCLES Main Suite: nivel 3, nivel avanzado según la clasificación de ACTFL Proficiency Guidelines (American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines) (Omaggio, 1986). Un total de 61 sujetos, rango de edad entre 15 y 38; un alumno de 15 años, uno de 38 años y dos de 16, el resto entre 17 y 27 años fue incluido en el estudio. Todos ellos tenían español como L1. Dos de los cursos fueron asignados al grupo experimental y los dos restantes al grupo control. La decisión de conducir la investigación en contextos naturales impidió realizar una selección randomizada de los sujetos por tratarse de grupos preexistentes, esto marcó un tipo de investigación cuasi-experimental como ya se mencionó. Esta decisión se basó en que se consideran las prácticas de la enseñanza en el contexto del aula como generadora y favorecedora del pensamiento reflexivo y crítico, pensamiento de nivel superior (Newman y Wehlage, 1983, citado por Litwin, 1997: 81-82) para que el aprendiente sea capaz de participar de procesos cognitivos que le permitan descubrir nuevos significados (Litwin, 1997). Los grupos fueron

asignados a principio del ciclo lectivo, una vez obtenido el consentimiento de las docentes participantes. Debido a la movilidad natural de los alumnos en estos grupos a causa de demandas personales en cuanto a horarios y obligaciones escolares o laborales, cuando se llevaron a cabo las actividades el grupo experimental contaba con 25 sujetos mientras que el grupo control tenía 35 participantes.

2.2. MATERIALES

El corpus de material didáctico diseñado para la primera etapa del trabajo de campo constó de una serie de actividades para realizar en clase y cuestionarios para docentes y alumnos como modo de evaluar las actividades realizadas durante la segunda parte del ciclo lectivo 2000.

La primera actividad constó de una serie de oraciones en español y se les pidió a los alumnos que las tradujeran al inglés (Anexo - Actividad 1.1). Esta actividad fue realizada en primer término por toda la población de alumnos participantes de la investigación. Su objetivo central fue el desencadenamiento de procesos reflexivos acerca de las hipótesis de equivalencia que los aprendientes activan cada vez que se buscan equivalentes lingüísticos entre L1 y L2 (Swan, 1997: 156-180). En este caso en particular, se buscó, además, que el tipo de oraciones seleccionadas en español tuvieran como núcleo léxico de la equivalencia a encontrar una metáfora lingüística derivada de una metáfora conceptual. Por ejemplo, *se tiraba de los pelos tratando de resolver el problema* y *she was tearing her hair out trying to solve the problem*. Se esperaba que los aprendientes tomaran conciencia del tipo de correspondencias necesarias para expresar equivalencias correctas a fin de que actúen como mediación semántica (Ellis, 1994).

Las actividades desarrolladas en segundo lugar, una (Anexo - Actividad 1.2) para los 3 grupos de FCE (42 alumnos) y tres (Anexo - Actividades 1.3, 1.4, 1.5) para los 2 grupos de CAE y CPE respectivamente (40 alumnos), fueron diseñadas a fin de presentar el concepto de metáfora conceptual y un número de expresiones metafóricas derivadas de metáforas conceptuales. Las expresiones metafóricas constitutivas del input presentado estaban contextualizadas en

textos temáticamente relacionados y adaptados al nivel de competencia de los participantes. La contextualización de las ocurrencias metafóricas se enmarca en la visión de lenguaje en uso discutida más arriba. Esta perspectiva permite dar el énfasis necesario a las relaciones entre construcción del conocimiento y conocimiento previo (Ausubel, 1983) y entre metáforas conceptuales y modelos cognitivos y culturales (Lakoff, 1990).

En todas las actividades se incentivó a los aprendientes a reflexionar metacognitivamente acerca del tipo de relaciones de correspondencia entre L1 y L2, especialmente en cuanto a modelos cognitivos y culturales, metáforas conceptuales y sus instancias lingüísticas. Esta práctica tiene un doble propósito: primero, transparentar el funcionamiento y la coherencia semántica existente en el lenguaje metafórico como conocimiento explícito considerado facilitador en los procesos de adquisición (Ellis, 1994a), a fin de desarrollar conciencia y competencia metafóricas. Segundo, a partir de un modelo social constructivista (Williams and Burden, 1997), ofrecer a los aprendientes contextos de instrucción en los que se prioriza el descubrimiento mediado (Fernandez, 2000).

Al finalizar se pidió a los participantes que evaluaran lo realizado mediante un cuestionario que constó de dos partes (Anexo - Actividad 1.6): la primera parte con opciones de respuesta cerrada que intentan medir y validar el impacto de la instrucción explícita acerca de la metáfora conceptual; la segunda parte correspondía a un espacio abierto para comentarios que los alumnos desearan hacer sobre la práctica (Nunan, 1992). La evaluación fue anónima para dar a los alumnos libertad para expresar sus opiniones.

También se les pidió a las docentes participantes que cumplimentaran una evaluación de las actividades usando la misma modalidad de cuestionario con opciones cerradas y comentario abierto con el mismo objetivo (Anexo - Actividad 1.7)

La segunda parte del trabajo de campo constó de tres partes: las dos primeras fueron actividades orientadas a presentar y elaborar diversas metáforas conceptuales y sus metáforas lingüísticas derivadas. El input presentado en

estas actividades intentó desencadenar procesos de descubrimiento y concienciación de los usos figurativos para desarrollar conciencia y competencia metafórica. También se intentó lograr potenciar la reflexión metacognitiva en cuanto a la coherencia léxico-semántica de las expresiones e incentivar el reconocimiento de las similitudes y diferencias entre L1 y L2. La última actividad tuvo como objetivo evaluar si el input presentado a fin de transparentar la coherencia y organización semántica de las expresiones metafóricas y el énfasis en el desarrollo de conciencia metafórica y reflexión metalingüística favorece y facilita la adquisición de L2 en contextos de instrucción.

Uno de los propósitos centrales de estas actividades fue proporcionar un tipo de input que dirigiera la atención selectiva de los aprendientes dando intencional prominencia (Ellis, 1994a) a las metáforas conceptuales que subyacen al uso de vocabulario específico, remarcando la coherencia léxico-semántica con respecto a un grupo de metáforas dado.

El diseño de las actividades estuvo dirigido a desencadenar procesos cognitivos profundos como asociar, educir, comparar, combinar selectivamente (Ellis, 1997; Sökmen, 1997, Sternberg, 1987 en Ellis, 1997) haciéndose hincapié en la experiencia personal y la significatividad de los ejemplos (Ausubel, 1983; Sökmen, 1997). La persistencia en la memoria se asocia a la profundidad del análisis, a niveles más profundos de análisis, mayor elaboración, persistencia y asociaciones más fuertes (Craik y Lockhart, 1972 citado en Ellis, 1994). La contextualización de todas las expresiones tuvo como objetivo permitir los procesos de inferencia potenciados por habilidades metacognitivas (Ellis, 1994).

Las dos primeras actividades (Anexo - [Actividades 1.8, 1.11 - grupo experimental (GP)] y [Actividades 1.9, 1.12 - grupo control (GC)]) fueron en todo iguales para el grupo experimental y el grupo control, excepto por la presentación de las expresiones metafóricas seleccionadas organizadas de acuerdo a metáforas conceptuales para el grupo experimental y de acuerdo a categorías pragmático-funcionales para el grupo control. Se intentó de este modo medir y evaluar solamente la incidencia del input presentado para enseñar explícitamente la existencia de las metáforas conceptuales y su papel en la coherencia semántica que subyace a las expresiones metafóricas derivadas.

En ambas actividades primero se presentó y trabajó con las expresiones seleccionadas contextualizándolas y comparándolas con las equivalentes en español (Actividades 1.8, 1.11 (GE); 1.9, 1.12 (GC)). Una vez finalizada la primera parte se retiró el material y los aprendientes completaron un texto con las expresiones dadas sin tener ninguna ayuda memoria (Actividades 1.10, 1.13). Tanto el grupo experimental como el grupo control completaron el mismo texto, 1.10 usado luego de las actividades 1.8 (GE) y 1.9 (GC) y 1.13 utilizado luego de las actividades 1.11 (GE) y 1.13 (GC). Entre la primera y la segunda actividad se debió respetar un lapso de tiempo de una semana; entre la segunda y la tercera, 20 días.

La tercera actividad (Anexo - Actividad 1.14), cuyo objetivo era sólo evaluativo, constaba de una serie de textos breves para completar y fue realizada por ambos grupos, experimental y control. Los alumnos debían elegir las opciones correctas de un grupo de expresiones que aparecían en la parte superior de la hoja. Había expresiones que no eran necesarias, pero todas ellas habían sido vistas en las dos actividades anteriores. Proporcionar las expresiones a usar sirvió como modo de nivelar la diferencia en tiempo entre la primera y la última actividad.

Se solicitó a las 4 profesoras que llevaron a cabo estas actividades que siguieran las consignas y el cronograma sugerido a fin de asegurar que todos los participantes, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, tuvieran el mismo tipo de input y el mismo tiempo de exposición al mismo.

Para las actividades se eligieron metáforas conceptuales y sus instanciaciones lingüísticas más frecuentes, todas ellas obtenidas de Lakoff & Johnson (1981) y Lakoff (1990). Para la evaluación se eligieron expresiones metafóricas que hubieran aparecido en algunas de las dos actividades anteriores y que constituyeran instanciaciones lingüísticas similares en L1 y L2 o instanciaciones lingüísticas diferentes en L1 y L2.

Los textos elegidos para contextualizar la presentación de las metáforas seleccionadas fueron obtenidos de: a) Symantec Corporation, 2000; b) O'Connell, S. (1996); c) Tolkien, J.R.R. (1993); d) SHOUT Magazine, 1997; e)

Examination Papers from UCLES, UK, 1999; f) Horner and Strutt, 1996; g) Naylor and Hagger, (1999). Los textos utilizados fueron elegidos de acuerdo a los niveles de competencia de los sujetos participantes en la investigación.

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados se dividirá en dos partes siguiendo los lineamientos metodológicos en los que se basó el diseño del trabajo de campo – la primera etapa, cualitativo-interpretativa, la segunda, cuantitativo-interpretativa.

3.1. Evaluación de los procesos reflexivos de los aprendientes acerca de las hipótesis de equivalencia entre L1 y L2. Primera actividad (Anexo – Actividad 1.1.):

3.1.1. En los tres cursos preparatorios para FCE, nivel avanzado (Omaggio, 1986) se constató entre 60-100% de equivalentes lingüísticos erróneos entre L1 y L2. Estos porcentajes incluyen tanto errores (transferencia negativa) como instancias de simplificación (transferencia positiva) y omisión (Ellis, 1994a), con 60% de errores y 40% de simplificación/omisión.

3.1.2. En los dos cursos preparatorios para CAE, nivel avanzado + (Omaggio, 1986) se halló entre 40-76% de equivalencias lingüísticas erróneas. En este valor se modifica la relación entre errores y simplificación u omisión – 50-70% de simplificaciones, paráfrasis y omisiones.

3.1.3. En los dos cursos preparatorios para CPE, nivel superior (Omaggio, 1986) se constató entre 24-53% de equivalencias lingüísticas erróneas – 80% de instancias de simplificación, paráfrasis u omisión.

3.1.4. En todos los casos, las profesoras a cargo de los siete cursos antes mencionados manifestaron que sus alumnos mostraron interés por saber las equivalencias lingüísticas correctas y continuar con el resto de las actividades.

3.2. Trabajo de campo. Primera parte: agosto - octubre de 2000. (Anexo – Actividades 1.2; 1.3; 1.4; 1.5)

3.2.1. Cuestionario y comentarios de los aprendientes (Anexo – Actividad 1.6):

2.1.1. Los integrantes de los 3 grupos de FCE (42 alumnos), los dos cursos de CAE (23 alumnos) y los dos grupos de CPE (17 alumnos) consideraron que las actividades eran: claras, 70%; confusas, 3%; difíciles, 5%; interesantes 67%; convencionales, 1%; innovadoras, 58%.

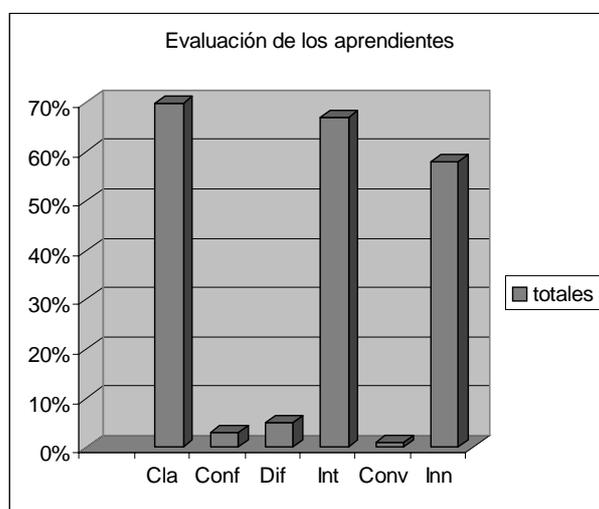


Figura 3.1: Evaluación de los aprendientes de los 7 grupos (82 alumnos) que participaron de la primera parte del trabajo de campo durante agosto-octubre de 2000.

3.2.1.2. En el mismo cuestionario se les pidió que evaluaran el modo de abordar el aprendizaje de vocabulario, en este caso en particular, de expresiones metafóricas. Los participantes contestaron que el enfoque utilizado facilita su comprensión, 85% y que aclara su funcionamiento, 72%.

3.2.1.3. El cuestionario incluye un espacio abierto para comentarios que los aprendientes pudieran hacer sobre las prácticas. De un total de 82 participantes, el 69% hizo comentarios sobre las actividades y/o el enfoque metodológico:

- Un 42% manifestó que las actividades y el enfoque utilizado para la enseñanza de expresiones metafóricas les resultaban nuevos, positivos e interesantes.
- Un 26% consideró que el enfoque metodológico les permitía reflexionar sobre su aprendizaje de vocabulario, especialmente expresiones idiomáticas y metafóricas que constituían un área de dificultad.
- Diez participantes expresaron su deseo de conservar el material por considerarlo valioso para su aprendizaje y sugirieron se incorpore este *modo de aprender vocabulario* a la rutina de la clase.
- Siete alumnos observaron que la *presentación de las expresiones en contextos* facilitaba la comprensión de las mismas.
- Tres aprendientes opinaron que uno de los temas de los textos (computer viruses) resultó aburrido.
- Un aprendiente opinó que la actividad presentaba *demasiada información junta*.

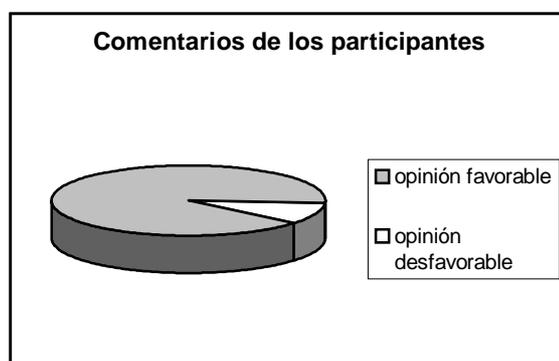


Figura 3.2.: Comentarios sobre actividades y enfoque metodológico obtenidos de los participantes de la primera parte del trabajo de campo durante agosto-octubre de 2000.

3.2.2. Cuestionario y comentarios de las docentes a cargo de los 7 grupos participantes (Anexo – Actividad 1.7):

3.2.2.1. Las 6 (100%) profesoras a cargo de los 7 grupos participantes en el trabajo de campo respondieron afirmativamente a los ítems acerca del input recibido por los aprendientes, incluidos en la primera parte del cuestionario. Consideraron que el input presentado facilita la comprensión de las expresiones metafóricas, transparenta relaciones y coherencia semánticas entre las expresiones, actúa como facilitador de la reflexión metalingüística de los aprendientes y puede actuar como potenciador del intake.

3.2.2.2. En la segunda parte del cuestionario, las 6 docentes consideraron que las actividades eran motivadoras y podían tener un impacto positivo en las prácticas de la enseñanza. Cinco docentes opinaron que las actividades no eran difíciles de implementar en clase, mientras que una docente consideró que una de las actividades podía presentar cierto grado de dificultad. Cinco docentes consideraron que la aplicación de este enfoque metodológico era innovadora.

Los comentarios abiertos propuestos por las docentes son los siguientes:

- Cuatro de las 6 docentes hicieron hincapié en la sorpresa, interés y motivación mostrados por los aprendientes cuando se les presentaron los conceptos teóricos que explican las metáforas y proyecciones conceptuales.
- Tres docentes destacaron la capacidad de las actividades para desencadenar procesos de reflexión metacognitiva.
- Una docente subrayó la importancia del rol mediador del docente en los procesos de construcción de conocimiento durante la aplicación de las actividades.

3.3. Trabajo de campo. Segunda parte: abril - junio de 2000. (Anexo - Actividades 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14)

La última parte del trabajo de campo realizada en abril-junio de 2001 constó de tres partes – las dos primeras actividades presentaron y elaboraron metáforas conceptuales y sus instanciaciones lingüísticas (Anexo - Actividades 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13); con la tercera se evaluó el impacto que tuvo el input presentado en el desarrollo de conciencia metafórica y si esta tenía incidencia en

la retención de las expresiones vistas (Anexo – Actividad 1.14). Tanto el grupo experimental como el grupo control estaban formados por dos cursos preparatorios para FCE: UCLES Main Suite: nivel 3; nivel avanzado (Omaggio, 1986) cada uno (grupos 1, 2, 3, 4). A continuación se presentan los resultados de las tres actividades para el grupo experimental y el grupo control, especificando los resultados parciales para cada uno de los cuatro grupos que integraron los grupos experimental y control:

3.3.1. Primera actividad

Para la primera actividad (Anexo - Actividades 1.8, 1.9, 1.10) el grupo experimental obtuvo un 67% de respuestas correctas (grupo 1: 67%, grupo 2: 68%) y el grupo control 68% (grupo 3: 59%, grupo 4: 77%). La profesora a cargo del grupo 4 informó que algunos de sus alumnos, interesados por la actividad y deseosos de mostrar un buen rendimiento al formar parte de una investigación educativa, tomaron nota de las expresiones y las utilizaron al responder la segunda parte de la actividad, lo que puede haber alterando los resultados. De todos modos, aquí se expresaron los resultados obtenidos para ese grupo.

3.3.2. Segunda actividad

Para la segunda actividad (Anexo - Actividades 1.11, 1.12, 1.13) el grupo experimental obtuvo un 73% de respuestas correctas (grupo 1: 81%, grupo 2: 65%), mientras que el grupo control obtuvo un 64% (grupo 3: 70%, grupo 4: 57%).

3.3.3. Tercera actividad

En la tercera y última actividad (Anexo - Actividad 1.14) el grupo experimental presenta un 63% de respuestas correctas (grupo 1: 61%, grupo 2: 65%). Por su parte, el grupo control presenta un 56% de respuestas correctas (grupo 3: 59%, grupo 4: 53%).

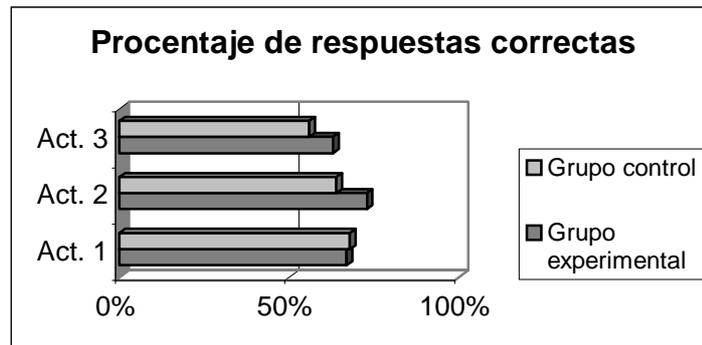


Figura 3.3.: El gráfico muestra en forma comparativa los porcentajes de respuestas correctas en las tres actividades que conformaron el trabajo de campo durante abril-junio de 2001.

Si utilizamos estos mismos resultados expresados por grupo observaremos una progresión diferente entre los resultados del grupo experimental y el grupo control:

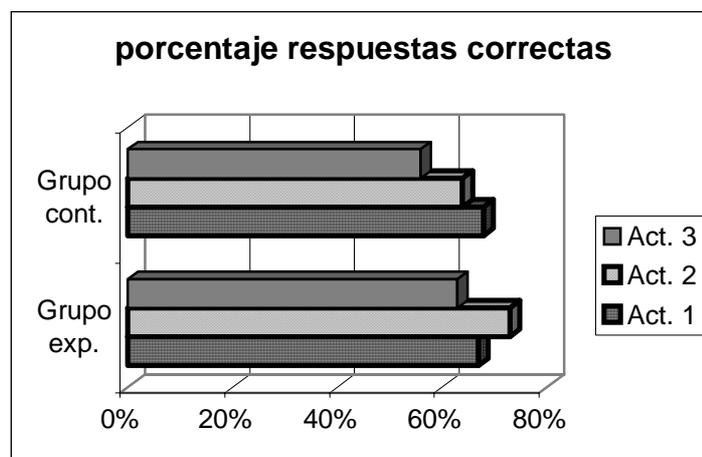


Figura 3.4.: Porcentajes de respuestas correctas expresadas por separado para ambos grupos.

El grupo experimental presenta un mayor rendimiento en la segunda actividad y menor disminución en el rendimiento entre la primera y la tercera actividad con respecto al grupo control – grupo experimental (67%; 73%; 63%), grupo control (68%; 64%; 56%).

3.3.4. Uso correcto de expresiones metafóricas

Si consideramos el número de respuestas correctas obtenidas por cada expresión metafórica – *banging her head against a wall*, *slammed the door*, etc. – podemos observar que el grupo experimental obtuvo un mayor número de respuestas con porcentajes de aciertos más elevados que el grupo control en las Actividades 2 y 3.

	Grupo experimental: % de aciertos	Grupo control: % de aciertos
Actividad 1	4 de 9, 44%	5 de 9, 55% (1)
Actividad 2	7 de 9, 78%	2 de 9, 22%
Actividad 3	8 de 13, 61%	5 de 13, 38%

(1) Se debería tener en cuenta la posible alteración de resultados en el grupo 4 para la Actividad 1

Si se analizan los resultados con respecto a instanciaciones metafóricas en particular también podemos constatar porcentajes de aciertos superiores en el grupo experimental en expresiones como *banging her head against the wall* (75% - 62% resp.), *prices soared* (33% - 5,7% resp.), *in despair* (39% - 8,5% resp.), *put (ideas) into* (94% - 82% resp.), *downcast faces* (98% - 77% resp.), *knock some sense into her* (50% - 25% resp.), *get ideas across* (52% - 40% resp.). Es interesante puntualizar que las palabras que constituyen el núcleo metafórico de estas expresiones difieren sustancialmente en español tanto por diferir las metáforas conceptuales que subyacen a ellas, como por diferir sólo las expresiones lingüísticas que expresan metáforas conceptuales compartidas por ambas culturas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados se analizarán a la luz del objetivo central de este trabajo: sentar las bases para el desarrollo de una propuesta didáctica que, al dar cuenta de la existencia de las metáforas conceptuales y sus instanciaciones lingüísticas, sea capaz de desarrollar en los aprendientes competencia metafórica (Low, 1988; Deignan, Gabrys y Solska, 1997). Durante el desarrollo del trabajo de campo se intentó comprobar si la competencia metafórica junto a la reflexión metalingüística e interlingüística pueden proporcionar contextos de aprendizaje que dejen transparentar las diferencias y/o correspondencias en los usos metafóricos entre la primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2). Se busca lograr una potenciación del intake que favorezca el aprendizaje de la metáfora como conocimiento explícito para que actúe como facilitador del conocimiento implícito de los aprendientes.

4.1. Primera etapa del trabajo de campo. (ver Resultados 3.1. y 3.2.)

4.1.1. Los resultados de la primera actividad realizada (Anexo – Actividad 1.1) con el fin de desencadenar procesos reflexivos acerca de las hipótesis de equivalencia que los aprendientes activan al buscar equivalentes lingüísticos entre L1 y L2 (Swan, 1997) demostraron que la conciencia lingüístico-metafórica se relaciona con el nivel de competencia de los aprendientes (ver Resultados 3.1.). A mayor nivel de competencia en la lengua, se observó mayor conciencia de las posibles diferencias y dificultades para proporcionar equivalentes adecuados. Se observó, además, que los aprendientes de los dos niveles más avanzados – nivel avanzado + y nivel superior (Omaggio, 1986) – recurrieron a paráfrasis y simplificación con más frecuencia (ver Resultados 3.1.2, 3.1.3), evidenciando una mayor capacidad de reflexión metalingüística en cuanto a las posibilidades de error ante el uso de traducciones literales y la dificultad de hallar equivalentes correctos. Existe evidencia del interés de los participantes por conocer los equivalentes correctos una vez terminada la actividad y por continuar trabajando en el tema (ver Resultados, 3.1.4). Esta motivación sugiere

que la creación de espacios de reflexión metalingüística en la clase que favorezcan la toma de conciencia de áreas de dificultad potencia la focalización de la atención y promueve la búsqueda consciente de soluciones. Esta actividad resultó valiosa como una fase introductoria en la que se constató que las actividades del trabajo de campo y, específicamente, la presentación del lenguaje metafórico como tema de estudio, puede tener un impacto positivo en los aprendientes.

3.1.2. Las actividades llevadas a cabo en segundo lugar en la primera etapa del trabajo de campo (Anexo – Actividades 1.3, 1.4, 1.5) presentaron el concepto de metáfora conceptual y ejemplos contextualizados de sus instancias lingüísticas a fin de transparentar el funcionamiento y la coherencia semántica existentes en el lenguaje metafórico. Los resultados favorables obtenidos tanto a partir de los cuestionarios para alumnos como para docentes indican una recepción positiva del enfoque metodológico (ver Resultados, 3.2). La mayoría de los aprendientes y el total de docentes participantes comentaron favorablemente acerca de la claridad, interés, novedad y capacidad explicativa de las actividades utilizadas como input (ver Resultados, 3.2.1.1, 3.2.1.2 y 3.2.1.3). Este hallazgo se relaciona positivamente con la hipótesis de trabajo que plantea la creación de contextos de aprendizaje que dejen transparentar las correspondencias y diferencias entre los usos metafóricos en L1 y L2 y creen contextos de aprendizaje favorables para desarrollar competencia metafórica. Feuerstein (1980) citado en William and Burden (1997) plantea como idea central de su teoría la noción de transformación estructural cognitiva (*structural cognitive modifiability*) – la estructura cognitiva humana es infinitamente modificable, los seres humanos pueden desarrollar su capacidad cognitiva durante toda su vida, siendo este proceso acumulativo. La instrucción como mediación (Feuerstein, 1980, 1991, en William and Burden, 1997) puede facilitar y potenciar los procesos cognitivos involucrados en las fases de aprendizaje propuestas por Feuerstein – input, elaboración, output – proporcionando un tipo de input y contextos apropiados para la elaboración profunda (Ellis, 1994, 1997) de ese input. De acuerdo a los resultados obtenidos los aprendientes y docentes puntualizaron que el input recibido en el marco de este enfoque metodológico facilitaba los procesos de comprensión y permitía la reflexión metacognitiva (ver

Resultados, 3.2.1.2 y 3.2.1.3). Esta respuesta a la propuesta puede considerarse un paso importante en el desarrollo de la metacognición y en la transferencia al aprendiente del control sobre su propio aprendizaje, pasos esenciales para avanzar en la construcción de conocimiento. Además, cuanto mayor sea la conciencia y control de los aprendientes de sus propios procesos cognitivos, mayor será el efecto motivador para involucrarlos en un proceso de aprendizaje continuo (Williams and Burden, 1997). La motivación, definida como un estado de despertar cognitivo y emocional que lleva a una decisión de actuar consciente y que da lugar a un período de esfuerzo intelectual y físico sostenido para lograr los objetivos fijados (Williams and Burden, 1997), es decisiva para la participación activa y consciente de los aprendientes en una tarea cognitiva determinada. Puede decirse que la motivación y el interés están directamente relacionados con la atención que el aprendiente fijará en la tarea a realizar. Atención al input (no mera exposición al input comprensible) es una condición necesaria para el aprendizaje explícito y puede resultar necesaria y suficiente para el aprendizaje implícito (Schmidt, 1994). También, la atención es necesaria para que se produzcan clics de comprensión (clicks of comprehension) seguidos por reestructuración rápida (McLeod & Mc Laughlin, 1986, citado en Schmidt, 1994) de la interlengua. A este respecto, las docentes comunicaron que sus alumnos expresaron sorpresa e interés ante la presentación de la metáfora conceptual como concepto subyacente a la coherencia semántica y lingüística de expresiones metafóricas. Además, los alumnos participantes manifestaron su deseo de continuar con las actividades, encontrar respuestas, conservar el material utilizado e incorporar el modo de trabajo a la rutina de la clase. Esta mayoritaria opinión favorable (ver Resultados, Figura 3.2) fue tomada en cuenta para la segunda parte del trabajo de campo en el que se aplicó el mismo enfoque metodológico para presentar el tema.

4.2. Segunda etapa del trabajo de campo. (ver Resultados, 3.3)

En la segunda etapa del trabajo de campo se intentó dirigir la atención selectiva de los aprendientes (Ellis, 1994a) a las metáforas conceptuales que subyacen al uso de vocabulario específico, haciendo hincapié en la coherencia léxico-semántica subyacente a las instanciaciones lingüísticas con el fin de desarrollar

competencia metafórica en los aprendientes. Además, se intentó desencadenar procesos cognitivos profundos – asociar, educir, comparar, combinar selectivamente (Ellis, 1997; Sökmen, 1997, Sternberg, 1987 en Ellis, 1997).

Los resultados de la serie de tres actividades (Anexo – Actividades 1.8 a 1.13) usadas con el grupo experimental y control demuestran una tendencia constante del grupo experimental a obtener mejores resultados que el grupo control, salvo por el grupo 4 del grupo control para la actividad 1 (ver Resultados, 3.3). El porcentaje más elevado de respuestas correctas en el grupo experimental puede asociarse a la comprensión y concienciación del funcionamiento de las metáforas conceptuales como estructuradores semánticos y como determinantes lingüísticos para la elección de vocabulario. La persistencia en la memoria puede asociarse con la profundidad de análisis – a niveles más profundos de análisis, mayor elaboración, persistencia y asociaciones más fuertes (Craig & Lockhart, 1972 citado en Ellis, 1994). Una vez comprendido el input (Gass, 1988, Ellis, 1994), el desarrollo por parte de los aprendientes de conciencia de un déficit cognitivo (Schmidt & Frota, 1986, citado en Ellis, 1994a y 1994b) incide fuertemente en la transformación del input en intake. Estos resultados (ver Resultados 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3) sugieren que es posible lograr una potenciación del intake que favorezca el aprendizaje de los usos metafóricos de la lengua como conocimiento explícito, lo que a su vez facilitaría la integración del intake al sistema de interlengua de los aprendientes.

No es posible, por lo reducido de la muestra analizada, realizar afirmaciones definitivas en cuanto a la adquisición de expresiones metafóricas en sí mismas. Sin embargo, los resultados sugieren que la incorporación de este enfoque metodológico actúa como un andamiaje cognitivo (Ausubel, 1983; Bruner, 1984) para facilitar el desarrollo de competencia metafórica como parte del desarrollo de la competencia pragma-lingüística necesaria para que los aprendientes de una segunda lengua puedan interpretar y utilizar el lenguaje figurativo en L2.

CONCLUSIÓN

La investigación desarrollada en esta tesis se centró en el desarrollo de conciencia metafórica en los aprendientes en contextos de aprendizaje que favorecieran la reflexión metalingüística e interlingüística. Se intentó dejar transparentar las diferencias y/o correspondencias en los usos metafóricos entre L1 y L2 y proporcionar un input modificado para multiplicar las oportunidades de los aprendientes de comprender el funcionamiento de los usos metafóricos en L2. La conciencia metafórica y el desarrollo de la capacidad de reflexión metacognitiva estuvieron dirigidos a lograr una potenciación del intake que favorezca el aprendizaje del tema como conocimiento explícito para que funcione como facilitador del conocimiento implícito de los aprendientes gracias a la existencia de una interfaz entre ambos.

Los resultados de la primera parte del trabajo de campo demostraron que los contextos de aprendizaje creados desencadenaron procesos reflexivos que funcionaron como andamiajes cognitivos (Ausubel, 1983; Bruner, 1984) para la comprensión del tema. Se obtuvo, además, una respuesta positiva hacia la propuesta que favoreció la motivación y, consecuentemente, el interés y la atención de los aprendientes a participar de procesos de descubrimiento mediados tanto por las características del input presentado como por la intervención docente.

Los resultados de la segunda parte del trabajo de campo muestran una tendencia positiva del grupo experimental a obtener mejores resultados en las evaluaciones que el grupo control. Con estos resultados es posible validar el impacto que este enfoque metodológico puede tener sobre el desarrollo de competencia metafórica y reflexión metacognitiva en el proceso de construcción de conocimiento explícito. De este modo es posible inducir a los aprendientes a intervenir en situaciones que promuevan niveles de concienciación y elaboración cognitiva más profundos con vistas a potenciar la capacidad de comprender el funcionamiento de los usos metafóricos tanto en L1 como en L2 como una vía de acceso no sólo al uso de la lengua sino a la construcción del pensamiento en

ambas culturas.

Sería un error afirmar que el lenguaje se usa figurativamente en su totalidad. De todos modos, es importante reconocer la ubicuidad de los usos metafóricos como manifestación concreta de construcciones cognitivas de alto grado de abstracción y su inseparabilidad de los modelos culturales que interpretan la experiencia y guían la acción humana. Las instanciaciones lingüísticas de tales construcciones cognitivo-culturales sin duda plantean una dificultad para el aprendiente de una L2 que ve las frecuentes diferencias y falta de correspondencias como una anarquía lingüística. Sin embargo, la opinión de alumnos y docentes y la tendencia del grupo experimental a obtener mejores resultados en las actividades avalan esta propuesta didáctica. Su poder explicativo plantea una nueva entrada al conocimiento del tema y facilita la comprensión e interpretación de los usos metafóricos. Mayores niveles de comprensión permiten la reflexión metacognitiva, que junto a la mediación semántica, desencadenan procesos de análisis profundos que se correlacionan con la persistencia en la memoria. Se puede, de este modo, cumplir con otro de los objetivos de la hipótesis central de este trabajo – desarrollar el conocimiento explícito y lograr una potenciación del intake que logre modificar consistentemente la interlengua de los aprendientes.

La comprensión es un hecho creativo que permite la comunicación significativa entre miembros de diferentes culturas. El desarrollo de competencia metafórica como parte de una competencia pragma-lingüística está encaminada, sin duda, a favorecer la interacción y comunicación entre los seres humanos.

En todas las actividades se incentivó a los aprendientes a reflexionar metacognitivamente acerca del tipo de relaciones de correspondencia entre L1 y L2, especialmente en cuanto a modelos cognitivos y culturales, metáforas conceptuales y sus instanciaciones lingüísticas. Esta práctica tiene un doble propósito: primero, transparentar el funcionamiento y la coherencia semántica existente en el lenguaje metafórico como conocimiento explícito considerado facilitador en los procesos de adquisición (Ellis, 1994a), a fin de desarrollar conciencia y competencia metafóricas. Segundo, a partir de un modelo social constructivista (Williams and Burden, 1997), ofrecer a los aprendientes contextos

de instrucción en los que se prioriza el descubrimiento mediado (Fernandez, 2000).

Uno de los propósitos centrales de estas actividades fue proporcionar un tipo de input que dirija la atención selectiva de los aprendientes dando intencional prominencia (Ellis, 1994a) a las metáforas conceptuales que subyacen al uso de vocabulario específico, remarcando la coherencia léxico-semántica subyacente a un grupo de metáforas dado. El diseño de las actividades estuvo dirigido a desencadenar procesos cognitivos profundos como asociar, educir, comparar, combinar selectivamente (Ellis, 1997; Sökmen, 1997, Sternberg, 1987 en Ellis, 1997) haciéndose hincapié en la experiencia personal y la significatividad de los ejemplos (Ausubel, 1983; Sökmen, 1997). La persistencia en la memoria se asocia a la profundidad del análisis, a niveles más profundos de análisis, mayor elaboración, persistencia y asociaciones más fuertes (Craik & Lockhart, 1972 citado en Ellis, 1994). La contextualización de todas las expresiones tuvo como objetivo permitir los procesos de inferencia potenciados por habilidades metacognitivas (Ellis, 1994).

Sería de interés pedagógico que nuevas investigaciones encaminadas en la misma dirección puedan en un futuro incorporar esta propuesta didáctica a la práctica cotidiana, para que se convierta en un recurso adicional con capacidad potenciadora de los enfoques pedagógicos elegidos por cada docente y no en una propuesta aislada. Seguramente, se podrá, entonces realizar una evaluación a largo plazo del impacto de esta propuesta en la adquisición del lenguaje figurativo en L2 y en el desarrollo de competencia comunicativa en forma integral.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bialystok, E. (1978). "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28:69-84.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Boers, F (2000) "Metaphor Awareness and Vocabulary Retention." *Applied Linguistics*, Vol. 21, Issue 4.
- Boers, F (2000) "Enhancing Metaphoric Awareness in Specialized Reading." *English for Specific Purposes*, Vol.19, Issue 2.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cacciari, C. (1998) "Why do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning" en Katz, A., Cacciari, C., Gibbs, R. Jr., Turner, M. (1998) *Figurative Language and Thought*, Oxford: Oxford University Press.
- Cambridge Certificate in Advance English 4, *Examination Papers from UCLES* (1999). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge First Certificate Handbook (1996) University of Cambridge Local Examinations Syndicate, United Kingdom.
- Cameron, L. (1999) "Operationalising 'Metaphor' for Applied Linguistic Research" en Cameron, L. and Low, G. (eds.) (1999). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. and Low, G. (1999) (eds.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Carter, R., y McCarthy, M. (1988) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Chaudron, C. (1985) "A Method for Examining the Input/Intake Distinction" en Gass, S. y Maden, C. (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Craik, F. y Lockhart, R. (1972) "Levels of Processing: A Framework for Memory Research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 110, 678-684.
- Deignan, A., Gabrys, D. y Solska, A. (1997) "Teaching English Metaphors Using Cross-linguistic Awareness-raising Activities", *ELT Journal*, Vol. 51:4, 352-360, Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Ellis, N. (1994) "Vocabulary Acquisition: The Implicit Ins and Outs of Explicit Cognitive Mediation", en Ellis, N. (ed.) (1994) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. (1997) "Vocabulary Acquisition: Word Structure, Collocation, Word-class, and Meaning", en Schmitt, N y McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994a) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b) "A Theory of Instructed Second Language Acquisition" en Ellis, N. (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Færch, C. y Kasper, G. (1986) "The Role of Comprehension in Second

Language Acquisition". *Applied Linguistics* 7:257-74.

Fauconnier, G. (1994) *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. (1997) *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. y Turner, M. (1994) "Conceptual Projection and Middle Spaces." Department of Cognitive Science Technical Report 9401. San Diego: University of California.

Fernández, D. J. (2000) *Interactive Computer-mediated Teacher Training: Supporting Change in a Process of Educational Reorientation*. Santa Fe: Centro de Publicaciones, Universidad Nacional del Litoral.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. y Miller, R. (1980) *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illinois: Scott Foresman.

Feuerstein, R., Klein, P. y Tannenbaum, A. (1991) *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London: Freund.

Gardener, R. (1985) *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gass, S. (1988) "Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies". *Applied Linguistics* 9:198-217.

Gass, S. (1991) "Grammar Instruction, Selective Attention, and Learning" en Philipson *et al.* (eds.) (1991) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Gibbs, R., Jr. (1994) *The Poetics of the Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, R., Jr. (1997) "Taking Metaphor Out of Our Heads and Putting It Into the Cultural World" en Gibbs, R., Jr. y Steen, G. (eds.) (1997) *Metaphor in Cognitive Linguistics. Selected Papers from the Fifth International*

Cognitive Linguistics Conference. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gibbs, R., Jr. y Steen, G. (1997) *Metaphor in Cognitive Linguistics. Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference, Series IV - Current Issues in Linguistic Theory, Vol. 175*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Grady, J. (1997) "Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes." Ph.D. dissertation. Berkeley: University of California.

Horner, D. y Strutt, P. (1996) "Ups and Downs", *Words at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.

Ijaz, I. (1986) "Linguistic and Cognitive Determinants of Lexical Acquisition in a Second Language" *Language Learning*, 36.

Johnson, C. (1997) "Metaphor vs. Conflation in the Acquisition of Polysemy: The Case of SEE, " en Hiraga, M., Sinha, C., y Wilcox, S., (eds.) *Cultural Typological and Psychological Issues in Cognitive Linguistics*. Current Issues in Linguistic Theory 152. Amsterdam: John Benjamins.

Kövecses, Z. (1997) "Metaphor. Does it Constitute or Reflect Cultural Models" en Gibbs, R., Jr. y Steen, G. (eds.) *Metaphor in Cognitive Linguistics. Selected Papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference*. Amsterdam, July 1997, Vol. 175. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Krashen, S. (1989) "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional

Evidence for the Input Hypothesis". *Modern Language Journal* 73: 440-64.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1981) *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1999) *Philosophy in The Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, G. (1990) *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1993) (2° ed.) "The Contemporary Theory of Metaphor" en Ortony Andrew (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow, Essex: Longman.

Leontiev, A. (1981) *Problems in the Development of Mind*. Moscow: Progress.

Lightbown, P. (1985) "Can Language Acquisition be Altered by Instruction?" en Hyltenstam, K y Pienemann, M. (eds.) (1985) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Long, M. (1983) "Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input". *Applied Linguistics* 4:126-41.

Long, M. (1985) "Input and Second Language Acquisition Theory" en Gass, S. y Madden, C. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Low, G. (1988) "On Teaching Metaphor". *Journal Applied Linguistics*, Vol. 9:2. Oxford: Oxford University Press.

Lowe, E. (1996) *Subjects of Experience*. Oxford: Oxford University Press.

- Luria, A. (1976) *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Machado, A. (1993) *Poesías completas*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina.
- McLeod, B., y McLaughlin, B. (1986) "Restructuring or Automaticity?: Reading in a Second Language. *Language Learning*, 36, 109-23.
- Miller, G. y Gildea, P. (1991) "How Children Learn Words" en Wang, W. (ed.) *The Emergence of Language: Development and Evolution (Readings from Scientific American)* New York: W. H. Freeman.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Instituty for Studies in Education.
- Narayanan, S. (1997) "Embodiment in Language Understanding: Sensory-Motor Representations for Metaphoric Reasoning About Event Descriptions." Ph.D. Dissertation, Department of Computer Science. Berkeley: University of California.
- Newman, F y Wehlage, G. (abril de 1993) "Five Standards of Authentic Instruction", *Educational Leadership*, abril de 1993.
- Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nylor, H. and Hagger, S. (1999) *Cambridge FCE Handbook*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connell, S. (1996) *Focus on Proficiency*. Harlow, Essex: Addison Wesley Logman Limited.
- Omaggio, A. (1986) *Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Malley, J., Chamot, A., y Walker, C. (1987) "Some Applications of Cognitive Theory to Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 287-306.

- Ortony, A. (ed.) (1993) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A. (1993) "Metaphor, Language and Thought" en Ortony, A. (ed.) (1993) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pickett, G. (1978) *The Foreign Language Learning Process*. London: The British Council.
- Pienemann, M. (1985) "Learnability and Syllabus Construction" en Hyltenstam, K. y Pienemann, M (eds.) (1985) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Reddy, M. (1979) "The Conduit Metaphor" en Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, I. (1936) *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press.
- Richards, J., Platt, J., Platt, H. (1992) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied linguistics*. Harlow, Essex: Addison Wesley-Longman Limited.
- Ricoeur, P. (1978) "The Metaphorical Process as Cognition, Imagination, and Feeling" en Sacks, S. (ed.), *On Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rose, S. (1993) *The Making of Memory*. London: Transworld.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. (1999) *Introducción a la teoría cognitiva de la metonimia*. Granada: Granada Lingvistica y Método Ediciones.
- Savignon, S. (1972) *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Schmidt, R. (1990) "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied linguistics* 11: 129-58.
- Schmidt, R. (1994) "Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA" en Ellis, N. (ed.) (1994) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London:

Academic Press.

- Schmidt, R. y Frota, S. (1986) "Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case-study of an Adult Learner" en Day (ed.) (1986) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*. 10: 209-31.
- Sharwood Smith, M. (1981) "Consciousness-raising and the Second Language Learner." *Applied Linguistics*, 2, 159-69.
- Sharwood Smith, M. (1986) "Comprehension vs. Acquisition: Two Ways of Processing Input". *Applied Linguistics* 7:239-56.
- Sharwood Smith, M. (1991) "Speaking to Many Minds: On the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner". *Applied Linguistics* 7: 239-56.
- Sharwood Smith, M. (1994) *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- SHOUT Magazine (1997) *She's out of control*. U.K., Jan 17-30, N° 102.
- Sökmen, A. (1997) "Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary" en Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1987) "Most Vocabulary is Learned from Context" en McKeown, M. and Curtis, M. (eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sweetser, E. (1991) *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sweetser, E. y Fauconnier, G. (1996) "Cognitive Links and Domains: Basic Aspects of Mental Space Theory" en Fauconnier, G. y Sweetser, E. (1996) (eds.) *Spaces, Worlds and Grammar*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swan, M. (1997) "The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acquisition and Use" en Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.) (1997) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Symantec Corporation (2000), *Virus Descriptions*. <http://www.symantec.com/>
- Tolkien, J. (1993) *El Señor de los Anillos. La Comunidad del Anillo*. Barcelona: Minotauro.
- Turner, M. (1987) *Death is the Mother of Beauty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, M. (1991) *Reading Minds*. Princeton: Princeton University Press.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, L. (1987) "Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence." *Applied Linguistics*, 12, 121-34.
- Williams, M. y Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

APENDICE

ACTIVIDAD 1.1.

Traducir estas expresiones a sus equivalentes en inglés

1) Me haces perder tiempo.	
2) Se pasa el tiempo leyendo	
3) No tengo tiempo para perder en eso.	
4) Se nos acaba el tiempo.	
5) Necesitas organizar tu tiempo.	
6) Tienes tiempo.	
7) No aprovechas bien tu tiempo.	
8) Perdí mucho tiempo cuando estaba enfermo.	
9) Se enojó tanto que colgó el teléfono de un golpe	
10) No pudo contener su rabia y se fue dando un portazo.	
11) Se tiraba de los pelos tratando de resolver el problema.	
12) ¿Por qué te calentás? No es asunto tuyo.	
13) Estaba ciego de ira.	
14) Se puso rojo de ira.	
15) Discutían acaloradamente.	
16) Sus argumentos eran demoledores.	
17) La reunión resultó una batalla campal.	

ACTIVIDAD 1.2.

TASK SHEET

I – look at the following expressions from the field of computers.

- Tenés un virus en tu computadora.
- Tu máquina puede estar infectada.
- Me pasaron un virus
- ¿Qué pasó? ¿Se te pegó un virus?
- El virus se desparramó por todo el sistema

II – Without reading the text write down the English equivalents

.....
.....
.....
.....
.....

II – Read the following texts and compare the expressions you have written to the ones that appear in bold in the texts.

VIRUS DESCRIPTIONS

Virus Transmission

A computer virus is a program designed **to replicate and spread** on its own, preferably without a user's knowledge. Computer viruses spread by attaching themselves to another program- such as word processing or spreadsheet programs. When an **infected file** is executed or the computer is started from an **infected disk**, the virus itself is executed. Often, it stays in memory, waiting to infect the next program that is run or the next disk that is accessed. Many viruses perform trigger events; for example, they might display a message on a certain date or delete files after the infected program is run a certain number of times. While **some of these trigger events are benign**, others can be very costly and cause significant damage.

Virus Incidence

Understandably, an increase in viruses corresponds with an increase in **the occurrence of virus infections**. Figures show a 'significant annual growth of approximately 20 encounters per 1,000 machines per month each year during the period 1997-1999.

(Adapted from *Virus Descriptions*, Symantec Corporation, 1995-2000)

WHY ARE VIRUSES BAD NEWS?

If a virus does nothing but copy itself, why do people get so worked up when they have one? For example, Form virus beeps every time you hit a key on your keyboard on the 18th of each month, so why does **everyone who gets infected** want **to get rid of** it? There are a few reasons for this. If you don't get rid of the virus there is a strong likelihood that eventually you'll **pass it on to** a supplier or customer, who will be upset. **Over 99% of viruses that actually spread** 'in the wild' are memory resident, so there is the possibility of incompatibilities between the virus and some other program you are running. In addition, even though we have analysed and documented the virus, the user might remain nervous that the virus does more than has been documented, or that he/she has a different version of the virus. So in almost every case that we have seen, people want very much to get rid of the virus.

- **Viruses** are programs developed by renegade computer operators who covertly **implant** them in other programs.
- **Infections** can **spread** from computer to computer as fast as the **Hong Kong flu**.
- Files are **contaminated** by **infectious** bytes.
- CompuServe can never be completely **immune to hidden killers**.
- Data **physicians** develop **vaccines, disinfectants,...**
- The only way users can be assured that their programs are **healthy** is through **safe** interface.

Are there equivalent expressions in Spanish?

What's special about the words in bold type?

V- Write a letter to a friend telling him/her about a problem you've had with your computer.

ACTIVIDAD 1.3.

TASK SHEET 1

I – Look at the following expressions related to *computer viruses*

- Tenés un virus en tu computadora.
- Tu máquina puede estar infectada.
- Me pasaron un virus
- ¿Qué pasó? ¿Se te pegó un virus?
- El virus se desparramó por todo el sistema.

II – Without reading the texts, write down the English equivalents

.....
.....
.....
.....
.....

III – Read the following texts and compare the expressions you have written to the ones that appear in bold in the texts.

VIRUS DESCRIPTIONS

Virus Transmission

A computer virus is a program designed **to replicate and spread** on its own, preferably without a user's knowledge. Computer viruses spread by attaching themselves to another program- such as word processing or spreadsheet programs. When an **infected file** is executed or the computer is started from an **infected disk**, the virus itself is executed. Often, it stays in memory, waiting to infect the next program that is run or the next disk that is accessed. Many viruses perform trigger events; for example, they might display a message on a certain date or delete files after the infected program is run a certain number of times. While **some of these trigger events are benign**, others can be very costly and cause significant damage.

Virus Incidence

Understandably, an increase in viruses corresponds with an increase in **the occurrence of virus infections**. Figures show a 'significant annual growth of approximately 20 encounters per 1,000 machines per month each year during the period 1997-1999.

(Adapted from Virus Descriptions, Symantec Corporation, 1995-2000)

WHY ARE VIRUSES BAD NEWS?

If a virus does nothing but copy itself, why do people get so worked up when they have one? For example, Form virus beeps every time you hit a key on your keyboard on the 18th of each month, so why does **everyone who gets infected** want to **get rid of** it? There are a few reasons for this. If you don't get rid of the virus there is a strong likelihood that eventually you'll **pass it on to** a supplier or customer, who will be upset. **Over 99% of viruses that actually spread** 'in the wild' are memory resident, so there is the possibility of incompatibilities between the virus and some other program you are running. In addition, even though we have analysed and documented the virus, the user might remain nervous that the virus does more than has been documented, or that he/she has a different version of the virus. So in almost every case that we have seen, people want very much to get rid of the virus.

THINGS THAT ARE NOT VIRUSES

Bugs: are not viruses, and viruses are not bugs. I am using a word processor that I know has a **serious bug**. If you work with a large file for a long time, then eventually something goes wrong inside the program, and it refuses to let you save the file to the disk, so that you lose all the work you've done since the last save. This program comes from a major software house, and they didn't do this on purpose, so it isn't a trojan. The programmers made a mistake. Programmers are human, and humans make mistakes. Programmers, like other humans, have pride, and don't like to admit that they make mistakes, so they call them 'bugs', as if the bug had drifted in through the window and settled on the program. All sufficiently complex programs have bugs. Anti-virus software does not detect bugs. If it did, **it would report bugs** in just about everything.

Trojan Horse: as the name implies, a Trojan Horse program comes with a hidden surprise intended by the programmer but totally unexpected by the user. Trojan Horses are often designed to cause damage or **do something malicious** to a system, but are disguised as something useful. Unlike viruses, Trojan Horses don't make copies of themselves. Like viruses, they can cause significant damage to a computer.

Worms: are like viruses in that they do replicate themselves. However, instead of **spreading from file to file, they spread from computer to computer, infecting** an entire system. Worms are insidious because they rely less (or not at all) upon human behaviour in order to spread themselves from one computer to others. The computer worm is a program that is designed to copy itself from one computer to another (using a network medium: e-mail).

Adapted from <http://www.Solomon.com> 'All about viruses', and <http://www.Symantec.com>. 'Virus Description', Symantec Corporation, 1995-2000)

IV – Look at these further examples of expressions used in the world of computers:

- **Viruses** are programs developed by renegade computer operators who covertly **implant** them in other programs.
- **Infections** can **spread** from computer to computer as fast as the **Hong Kong flu**.
- Files are **contaminated** by **infectious** bytes.
- CompuServe can never be completely **immune to hidden killers**.
- Data **physicians** develop **vaccines, disinfectants,...**
- The only way users can be assured that their programs are **healthy** is through **safe** interface.

Are there equivalent expressions in Spanish?

What's special about the words in bold type?

V- You are the Export Manager of an important company. Some orders have been delayed due to a collapse in your computing system. Write a report to the Managing Director of the company explaining the cause of breakdown (e.g. a virus). (About 100 words).

ACTIVIDAD 1.4.

TASK SHEET 2 –

WHAT IS SPECIAL ABOUT THE WORDS IN BOLD TYPE?

- They drew up their **battle lines**.
- I braced myself for the **onslaught**.
- She **attacked** every weak point in my argument.
- He **shot down** all my arguments.
- They **defended their position ferociously**.
- She produced several illustrations to **buttress** her argument.
- He **withdrew** his **offensive** remarks.
- I **hit back** at his criticism
- O.K., you **win**.
- He had to **succumb** to the force of her arguments.
- Your claims are **undefensible**.
- His criticisms were **right on target**.
- I **demolished** his argument.
- I've never **won** an argument with him.
- If you use that **strategy**, he'll **wipe you out**.
- He **shot down** all of my arguments.

(Expressions taken from: Lakoff & Johnson, 1981: 4; Ungerer & Schmid, 1997: 124)

2. Can you identify the projection mapping and the conceptual metaphor that systematize these expressions?

Source domain:Target domain:

Conceptual metaphor:

- a) Write down as many expressions as you can think of about *discusión* in Spanish.
- b) Do any of the expressions you've written use words from the source domain WAR OR BATTLE.
- c) Do we conceptualize ARGUMENT AS WAR in the same way in Spanish?

1. Read this text

- 1 Try to identify the domain projection mapping set up locally in context from where it says: "And what can be done if ... to "Mowing now takes place on weekday evenings and..."

source domain.....target domain

b) Identify the words or expressions that are used in this projection mapping.

<p>NEIGHBOURS</p> <p>The best neighbour I ever had was an Italian restaurant. Emergency lasagne available night and day, change for the launderette on Sundays, a permanent door-keeper against gatecrashers and policemen with parking tickets. Even if our fourth floor bath water did run dry every time they filled up the Espresso machine, I miss them still.</p> <p>Bad neighbours can blight a house worse than dry rot but there is no insurance against them, no effective barricades in the compulsory intimacy except a decent caution and conversation ruthlessly restricted to matters of meteorology. And it only takes a tiny breach in the wall of platitudes to unleash appalling dramas of persecution and passion.</p> <p>And what can be done if the people next door breed maggots or wake up to the Body Snatchers (or some other punk group) in quadraphonic or poison the cat with their slug doom? What happens when one man's trumpet practice is another's thumping headache, when two neighbouring life styles are just incompatible? There are three basic responses to what the law calls Nuisance: surrender, retaliate or sue.</p> <p>Joan and Andrew live next to a couple who have been having screaming, shouting and banging fights two or three times a week for the best part of five years. "It sometimes gets so bad that our whole house shakes, pictures rattle on the wall," said Joan. She has tried sympathetic chats, face to face confrontation and even recourse to the local social services department and the police when she feared that the child of the family might be at risk. "Every time I say something, she is apologetic but says she can't help it. I don't think the child is subject to physical abuse, but the verbal onslaughts are frightful. It's worrying as well as infuriating but it seems there's nothing to be done. There would be no point in bringing an action against them, it's just how they are."</p> <p>Retaliation – or crash for crash – is a dangerous game which calls for nerves of steel and considerable perseverance. It is a winner take all strategy from which there is no turning back, because it becomes a war of escalation and the side which is prepared to go nuclear wins.</p>	<p>Michael's neighbour in Surrey made every summer afternoon noxious with the sound of his motor mower. Negotiations got nowhere so Michael bought an electric hedge trimmer and plied it right where the neighbour's wife liked to sunbathe. Neighbour opened up with a chain saw. Michael lit bonfires full of wet leaves when the wind was westerly.</p> <p>Neighbour left his car engine running with the exhaust pointing through the fence. Michael served an ultimatum: either an end to hostilities or he would sow a plantation of ground elder right along his side of the hedge. Legal, but a lethal threat to neighbour's well-tended acre and a half. Mowing now takes place on weekday evenings and the weekends are silent.</p> <p>There are two main areas where the law has a role: in boundary disputes where the title deeds are not clear and in cases of nuisance from noise or fumes of some other persistent interference in someone's peaceful enjoyment of their home. The remedies available in case of nuisance are either an injunction – a court order to stop it – or damages in compensation for the victim's suffering.</p> <p>There is only one thing worse than having to take your neighbour to court, and that is letting your fury build up so long that you lose your temper and end up in the dock yourself like Mrs Edith Holmes of Huntingdon who was driven mad by her neighbour's incessant hammering, drilling and other DIY activities between 7.30 and 11.30 every night. She ended up throwing a brick through his done-it-himself double glazing and had to plead guilty to criminal damage. A merciful magistrate gave her a conditional discharge and allowed only £35 of her neighbour's £70.41 claim for compensation. The neighbour, he said, was an expert and could do his own repairs.</p> <p>But judges and ten-foot walls and conciliation and bribery can only do so much. In this one vital area of living you are entirely at the mercy of luck, which may deal you a curse or a blessing regardless of any attempts to arrange things otherwise.</p> <p>O'Connell, S. (1996) <i>Focus on Proficiency</i>. Harlow, Essex: Addison Wesley Logman Limited.</p>
--	---

4. Write a brief account of an incident with a neighbour you or someone you know was involved in. (about 80 words).

ACTIVIDAD 1.5.

2. Read this extract from “el señor de los anillos” by J.R.R Tolkien.

Translate into English the expressions in bold type.

[...]

– ¿Entonces vendrás a Minas Tirith? - exclamó Boromir.

Tenía los ojos brillantes y el rostro encendido.

– Me has entendido mal – dijo Frodo.

– ¿Pero vendrás, al menos por un tiempo? – insistió Boromir. Mi ciudad no está lejos ahora, y no hay más distancia de allí a Mordor que desde aquí. Hemos estado mucho tiempo en el desierto y necesitas saber qué hace ahora el Enemigo antes de dar un paso. Ven conmigo, Frodo – dijo -. Necesitas descansar antes de aventurarte más allá, si es necesario que vayas.

Se apoyó en el hombro de Frodo, en actitud amistosa, pero Frodo sintió que la mano de Boromir temblaba **con una excitación contenida**. Dio rápidamente un paso atrás, y miró con inquietud al Hombre alto, casi dos veces más grande que él, y muchísimo más fuerte.

– ¿Por qué eres tan poco amable? – dijo Boromir -. Soy un hombre leal, no un ladrón, ni un bandolero. Necesito tu Anillo, ahora lo sabes, pero te doy mi palabra de que no quiero quedarme con él. ¿No me permitirás al menos que probemos mi plan? ¡Préstame el Anillo!

– ¡No! ¡No! – gritó Frodo -. El Concilio decidió que era yo quien tenía que llevarlo.

– ¡Tu locura nos llevara a la derrota! – gritó Boromir -. **¡Me pones fuera de mí!** ¡Insensato! ¡Cabeza dura! Corres voluntariamente a la muerte y arruinas nuestra causa. Si algún mortal tiene derecho al anillo, a de ser un Hombre de Númenor, y no un mediano. Sólo por una desgraciada casualidad es tuyo. Tenía que haber sido mío. ¡Dámelo!

Frodo no respondió y fue alejándose hasta que la gran piedra chata se extendió entre ellos.

– ¡Vamos, vamos, mi querido amigo! – dijo Boromir con una voz más endulzada- ¿Por qué no liberarte de él? ¿ Por qué no liberarte de tus dudas y miedos? Puedes echarme la culpa, si quieres. Puedes decir que yo era demasiado fuerte y te lo quité. ¡ Pues soy demasiado fuerte para ti, Mediano!

Boromir dio un salto y se precipitó por encima de la piedra hacia Frodo. Tenía otra cara ahora, fea y desagradable, **y un fuego de furia le ardía en los ojos.**

[...]

(J.R..R.. Tolkien, “El Señor de los Anillos. La Comunidad del Anillo”, tomo I)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. a) There is a common folk theory of the physiological effects of anger, i.e. increased body heat, increased internal pressure (blood pressure, muscular pressure), agitation, and interference with accurate perception. When anger

increases, the physiological effects increase and we can tell when someone is angry on the basis of their appearance. Considering that the physiological effects of an emotion stand for the emotion, we get the following correspondences:

Body heat

- Don't get hot under the collar
- Billy's hothead.
- They were having a heated argument.

Internal pressure

- When I found out, I almost burst a blood vessel.
- He almost had a haemorrhage.

Redness

- She was scarlet with rage
- He got read with anger
- He was flushed with anger

Agitation

- She was shaking with anger
- He was quivering with rage
- He's all worked up
- There's no need to get so excited about it!

Interference with accurate perception

- She was blind with rage
- I was beginning to see red.
- I was so mad I couldn't see straight.

There are also some general metaphors related to this folk theory:

THE BODY IS A CONTAINER FOR THE EMOTIONS

- He was filled with anger
- She couldn't contain her anger
- She was brimming with rage

ANGER IS THE HEAT OF A FLUID IN A CONTAINER

- You make my blood boil.
- I had reached the boiling point.
- Let him stew.

The general metaphor may be further elaborated, so we get:

Intense anger produces steam:

- She got all steamed up
- Billy's just blowing off steam.
- I was fuming

Intense anger produces pressure on the container:

- He was bursting with anger
- I could barely contain my rage
- I could barely keep it in anymore

You can keep this pressure back:

- I suppressed my anger
- He managed to keep his anger bottled up inside him
- He was blue in the face

When the pressure on the container becomes too high, the container explodes:

- When I told him, he exploded.
- She blew up at me
- We won't tolerate any more of your outbursts.

Other related metaphors are:

ANGER IS FIRE

- Those are inflammatory remarks
- She was doing a slow burn
- He was breathing fire
- Your insincere apology just added fuel to the fire
- He was consumed by his anger
- After the argument, Dave was smouldering for days

ANGER IS INSANITY

- He went crazy
- You're driving me nuts
- He got so angry, he went out of his mind
- I'm mad
- When my mother finds out, she'll have a fit
- He's tearing his hair out!
- If one more thing goes wrong, I'll start banging my head against the wall
- The loud music next door has got him climbing the walls!
- She's been slamming doors all morning.

ANGER IS AN OPONENT

- I'm struggling with my anger.
- He fought back her anger
- You need to subdue your anger
- I'm finally coming to grips with my anger
- He lost control over his anger
- He yielded to his anger
- I was overcome by anger
- Anger took control of him

b) Try to highlight the words related to each conceptual metaphor in the corresponding metaphorical expressions.

3. You were idly looking through your hotel window when the loud sound of voices called your attention. Two people were having a heated argument... **Write about 100 words.**

ACTIVIDAD 1.6.

Cuestionario para alumnos

I - Las actividades resultaron:

Marcar (✓) según corresponda.

CLARAS	
CONFUSAS	
DIFÍCILES	
INTERESANTES	
CONVENCIONALES	
INNOVADORAS	

II – Piensas que este modo de abordar el aprendizaje del vocabulario, particularmente, expresiones metafóricas:

	SÍ	NO
Facilita su comprensión		
Aclara su funcionamiento		

COMENTARIOS:

.....

.....

.....

ACTIVIDAD 1.7.

Cuestionario para profesoras

I - El input recibido por los alumnos:

Marcar (✓) según corresponda

SÍ NO

Facilita la comprensión del tema.		
Transparenta relaciones semánticas que de otro modo pasarían inadvertidas.		
Logra mostrar la coherencia semántica existente entre las expresiones metafóricas de uso convencional en la lengua		
.Actúa como facilitador de la reflexión metalingüística de los aprendices.		
Puede actuar como potenciador del intake y favorecer la adquisición del tema presentado.		

II – Piensa que las actividades utilizadas:

SÍ NO

Resultan difíciles de implementar.		
Son motivadoras.		
Tienen un impacto positivo en las prácticas de la enseñanza de la lengua.		
Pueden considerarse como un modo innovador de enseñanza.		

COMENTARIOS:.....

.....

.....

ACTIVIDAD 1.8.

I - Look at the expressions and the headings carefully. Try to complete the expressions with the words in the box. You may use a dictionary if it is necessary.

LIFE IS A CONTAINER

- Life is _____ for her.
- Get the most _____ life.

ANGER IS FIRE

- My words _____ the fire.
- She was _____ fire.
-

ANGER IS INSANITY

- She went _____.
- She started _____ against the wall.
- She _____ the door.
- She's _____ her hair _____.

LIFE IS A JOURNEY

- She needs some _____ in life.
- She's _____ disaster.

STATES ARE CONTAINERS

- She's out of _____.
- We should _____ some sense _____ her.
- She _____ a mess.
- She's in big _____.

direction	out of	crazy	banging her head
slammed	control	added fuel to	on the road to
empty	breathing		tearing ... out
	knock ... into	got into	trouble

II - Write down the Spanish equivalents to the sentences in exercise I

.....
.....
.....

III - Focus your attention on the specific words in each expression related to the headings. Are they similar or different in both languages?

IV - Choose the expressions that you find interesting and write down some examples

.....
.....
.....

ACTIVIDAD 1.9.

I - Look at the expressions and the headings carefully. Try to complete the expressions with the words in the box. You may use a dictionary if it is necessary.

TALKING ABOUT LIFE

- Life is _____ for her.
- Get the most _____ life.
- She needs some _____ in life.
- She's _____ disaster.

EXPRESSING INTENSE ANGER

- My words _____ the fire.
- She was _____ fire.

TALKING ABOUT THE SIGNS OF ANGER

- She went _____.
- She started _____ against the wall.
- She _____ the door.
- She's _____ her hair _____.

TALKING ABOUT FEELINGS AND STATES

- She's out of _____.
- We should _____ some sense _____ her.
- She _____ a mess.
- She's in big _____.

direction	out of	crazy	banging her head
control	added fuel to	on the road to	
empty	breathing	slammed	tearing ... out
knock ... into	got into	trouble	

II - Choose the expressions you find more interesting and write down some examples.

.....

.....

.....

ACTIVIDAD 1.10.

Complete the blanks using one or two words.

The problem is my best mate, she's totally _____ control – she smokes and drinks and even came into school drunk one day. She started _____ her head against the wall in a fit due to drugs. I also found out that she smoked banana skins which is supposed to be like cannabis. When I asked her about it she said life was _____ for her.

I've tried talking to her but she won't listen. My words _____ the fire. She went _____, she stood up and slammed the door when she left the room. What can I do to _____ some sense _____ her? I'm worried about what might happen to her.

Sue

Your friend is clearly very unhappy. It's almost as though she's willing somebody to see what she's doing and care enough to stop her – and until someone does, she's _____ disaster.

If you can't get through to your mate, confide in an adult you can trust – perhaps a teacher. This isn't something you can sort out alone, and it's painful watching someone you care about _____ this kind of mess. She clearly needs some _____ in life. A teacher can step in and talk to your friend, find out whether there is an underlying cause for her behaviour and, hopefully, help to sort things out. Your friend's family need to know about the situation, too.

Don't feel bad about telling an adult what's going on – you can ask them to keep quiet about your involvement if you feel your friend wouldn't understand. This girl is in big _____ emotionally, show her you care, and don't stop offering your help and support – it'll mean much more to her than you think, believe me.

Kathy

(Adapted from SHOUT Magazine – Jan 17-30-N ◊102-

1997)

ACTIVIDAD 1.11.

I - Look at the expressions below and look up in a dictionary any words you don't understand.

- I put a lot of energy into my work
- My spirits sank
- A big man
- Prices soared
- I'm immersed in my work
- I took my chances
- I'm feeling up
- I'm in despair
- It's difficult to put your ideas into words
- It's necessary to bring down prices
- I'm in trouble
- The big rivers
- Prices fell
- Downcast faces
- I'm in love
- I've got an ace up my sleeve
- It's hard to get that idea across to him
- A little white lie
- I'm feeling down
- My income rose

II - a) Sort the expressions according to the headings given

IDEAS ARE OBJECTS - LINGUISTIC EXPRESSIONS ARE CONTAINERS - COMMUNICATION IS SENDING

.....

MORE IS UP - LESS IS DOWN

.....

HAPPY IS UP - SAD IS DOWN

.....

ACTIVITIES ARE CONTAINERS

.....

STATES ARE CONTAINERS

.....

SIGNIFICANT IS BIG

.....

LIFE IS A GAMBLING GAME

.....

III - Highlight the words that are related to the headings.

IV - a) Write down the Spanish equivalents to the above expressions.

1 Highlight the words related to the headings in the Spanish expressions
.....
.....

V - Complete the following sentences using the English expressions above

1. Do you find it difficult to be _____ in an activity for a long time?
2. What kinds of activities do you generally ___ a lot of energy ___?
3. Are you good at cheering up _____ friends?
4. Can you remember an occasion when your spirits _____ at the prospect of difficulties or failure?
5. Seeing someone in _____ generally affects us all. Can you remember any such occasion?
6. Who do you talk to when you're _____ trouble?
7. Would you like to be madly in _____ with someone?
8. Are you the kind of people that always _____ up their sleeve?
9. Do you take your _____ whenever you can or are you a bit apprehensive about the possible consequences of your actions?
10. If prices _____ and your income _____, are you still a shopaholic?
11. Do you find it easy or difficult to _____ your ideas _____ words?
12. Do you get angry with a friend that has told you a _____ ?

VI - Make some more questions using expressions that have not been used and interview your partner.

ACTIVIDAD 1.12.

I - Look at the expressions below and look up in a dictionary any words you don't understand.

- I put a lot of energy into my work
- My spirits sank
- A big man
- Prices soared
- I'm immersed in my work
- I took my chances
- I'm feeling up
- I'm in despair
- It's difficult to put your ideas into words
- It's necessary to bring down prices
- I'm in trouble
- The big rivers
- Prices fell
- Downcast faces
- I'm in love
- I've got an ace up my sleeve
- It's hard to get that idea across to him
- A little white lie
- I'm feeling down
- My income rose

II - a) Sort the expressions according to the headings given

EXPRESSING INVOLVEMENT WITH AN ACTIVITY

.....
.....

EXPRESSING FEELINGS

.....
.....

SAYING THAT SOMEONE OR SOMETHING IS IMPORTANT

.....
.....

EXPRESSING CHANGES IN PUBLIC OR PERSONAL FINANCES

.....
.....

EXPRESSING IDEAS AND THOUGHTS

.....
.....

TALKING ABOUT THE POSSIBILITY OF SOMETHING HAPPENING

.....
.....

SAYING THAT SOMEONE IS IN A PARTICULAR MOOD

.....
.....

V - Complete the following sentences using the English expressions above

Do you find it difficult to be _____ in an activity for a long time?

What kinds of activities do you generally ____ a lot of energy ____?

Are you good at cheering up _____ friends?

Can you remember an occasion when your spirits ____ at the prospect of difficulties or failure?

Seeing someone in _____ generally affects us all. Can you remember any such occasion?

Who do you talk to when you're ____ trouble?

Would you like to be madly in _____ with someone?

Are you the kind of people that always _____ up their sleeve?

Do you take your _____ whenever you can or are you a bit apprehensive about the possible consequences of your actions?

If prices ____ and your income _____, are you still a shopaholic?

Do you find it easy or difficult to ____ your ideas ____ words?

Do you get angry with a friend that has told you a _____ ?

VI - Make some more questions using expressions that have not been used and interview your partner.

ACTIVIDAD 1.13.

Complete this radio interview using one or two words per blank

(Interviewer: **I** Dr. Gardiner: **G**)

I: Dr. Emily Gardiner is an economist from Lancashire University. She has been _____ in the study of cereal production in tropical areas. Recently she went on a two-week trip to study the grain trade in a third-world country where she experienced a flood disaster.

G: Well, when I was met at the airport, I was given a very tight timetable which involved travel to the provinces, all over the country in fact, although we started off in the capital. After about three or four days, my very good local guide and interpreter came with rather _____ faces and said that the city in the East we had to go next was waist -deep in water and the ferries that crossed the _____ rivers were unable to cross. So, we decided to go the South instead. At that moment my spirits _____. Now I'm rather glad that I never got there because the day after that, the main rail link was cut off.

I: How did it affect you?

G: I was very lucky. I was staying with a British family in the capital but the house where I was living was quite seriously affected. The owners were _____ seeing the water rising about half a metre. Worms got out of the house but were finally drowned and then eaten by big black ants which invaded it.

I: Were you able to get around? Did you have to take a boat?

G: No, I walked around actually, without any shoes! At first I was told that I was a fool because of snakes. But we were quite a long way from the rice-fields where the snakes abound, so I took my _____ on the fact there wouldn't be too many!

I: You were, as you say, staying in a rich area of the capital, did you see what was happening in the poorer areas?

G: I did indeed, and I felt very involved with it because we could see what was happening on the lower ground. The houses are really like tents supported by bamboo poles and as the flood water gets deeper, people are forced to move to higher land taking their houses with them.

I: And what about food supplies?

G: Well, it was quite impressive to see how merchants had managed to move all their stock well above flood level and were able to double prices. The price of grain ____ in those areas of the capital that were cut off. Now what the Government tries to do in these circumstances is two things: one is to try to _____ prices, and the other thing is to organise relief in conjunction with the international charities.

I: It might have been a shocking experience

G: You have no idea how hard it was. Sometimes, it's difficult to ____ your ideas ____ words to give a real picture of a situation.

[Text taken from *Cambridge Certificate in Advanced English 4 - Examination Papers from the University of Cambridge Local Examination Syndicate* - Adapted for level and task demands.]

ACTIVIDAD 1.14.

Complete the paragraphs choosing from the words or expressions given. You do not need to use all of them.

put into - knock into - banged - add - sank - fell - rose - soared -
went - love - trouble - got into - get across - downcast - down -
small - slammed -

Text 1

European car sales _____ dramatically again last month despite the upward trend in the economy. As a consequence, foreign imports _____ .

[Text adapted from *Words at Work. Vocabulary development for Business English*, David Horner and Peter Strutt, CUP]

Text 2

I'm really in _____ with a boy in my class. I've known him for 9 years and he's like my brother. But I think I _____ a mess. When I told my best friend what I felt for Nick, she _____ crazy. She left and _____ the door behind her. I saw her at school the next day. She came with rather _____ faces . We talked for a while and I tried to _____ some sence ____ her. But, unfortunately, my words seeded to _____ fuel to the fire. I don't understand her. Is she jelous? The thing is I don't want to lose a friend!

[Adapted from *Shout Magazine*, Jan. 17 - 30]

Text 3

I've just found out my best friend has long been on drugs. My spirit _____ when I saw her _____ her head against a wall because she was not allowed to take drugs in the rehabilitation centre.

Text 4

At first, sonia found it hard to _____ her ideas _____ to her parents. She left home not so much because she was unhappy, but because she wanted to live independently; and although she found that living alone had its ups and downs, she was on the whole a lot happier. She _____ a lot of energy _____ decorating her flat to make it feel home. She is really proud of her fresh start.

[Adapted from *Cambridge First Certificate Handbook*, Helen Nylor and Stuart Hagger, CUP]